

Technická univerzita v Liberci

Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická

Vliv nonsensové a humorné tvorby
na dětskou představivost

Diplomová práce

Liberec 2013

Autorka:

Vedoucí závěrečné práce:

Dana Genserová

Mgr. Jana Bednářová, Ph.D.

Technická univerzita v Liberci

FAKULTA PŘÍRODOVĚDNĚ-HUMANITNÍ A PEDAGOGICKÁ

Katedra: Primárního vzdělávání

Studijní program: Učitelství pro základní školy

Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň základní školy

VLIV NONSENSOVÉ A HUMORNÉ TVORBY NA DĚTSKOU PŘEDSTAVIVOST

THE EFFECT OF NONSENSE AND HUMOROUS LITERATURE ON CHILDREN'S IMAGINATION.

Diplomová práce: 11-FP-KPV-0053

Autor:

Dana GENSEROVÁ

Podpis:

.....

Vedoucí práce: **Mgr. Jana Bednářová, Ph.D.**

Konzultant:

Počet:

stran	grafů	obrázků	tabulek	pramenů	příloh
102	10	19	7	91	4

V Liberci dne: 19. 4. 2013

ČESTNÉ PROHLÁŠENÍ

Název práce: Vliv nonsensové a humorné tvorby na dětskou představivost
Jména a příjmení autora: Dana Genserová
Osobní číslo: P11000763

Byl/a jsem seznámen/a s tím, že na mou diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon), ve znění pozdějších předpisů, zejména § 60 – školní dílo.

Prohlašuji, že má diplomová práce je ve smyslu autorského zákona výhradně mým autorským dílem.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé diplomové práce pro vnitřní potřebu TUL.

Užiji-li diplomovou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědom povinnosti informovat o této skutečnosti TUL; v tomto případě má TUL právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Diplomovou práci jsem vypracoval/a samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím diplomové práce a konzultantem.

Prohlašuji, že jsem do informačního systému STAG vložil/a elektronickou verzi mé diplomové práce, která je identická s tištěnou verzí předkládanou k obhajobě a uvedl/a jsem všechny systémem požadované informace pravdivě.

V Liberci dne: 19. 4. 2013

Dana Genserová

Poděkování

Tímto bych chtěla poděkovat vedoucí diplomové práce Mgr. Janě Bednářové, Ph.D. za její výborné vedení, obohacující a podnětné připomínky, trpělivost a podporu. Dále bych chtěla poděkovat všem, kteří se podíleli na výzkumné části a přispěli tak k dokončení práce. Nejvíce děkuji své rodině, především rodičům, za umožnění studia, obrovskou víru a nekonečnou podporu, kterou mi po celou dobu studia dávali.

Anotace

Název: Vliv nonsensové a humorné tvorby na dětskou představivost.

Ve své diplomové práci se zabývám vlivem humorných textů na dětskou představivost a fantazii za pomoci nedokončených pohádek a nonsensových příběhů. Zaměřuji se především na sledování dětské fantazie a porovnávání dětí předškolního věku s žáky 1. tříd základní školy.

Blíže se věnuji humoru, který se objevuje jak v literárních dílech pro děti, tak v dětských ilustracích, kterým je věnována samostatná kapitola.

V praktické části se pomocí dětského vyprávění s oporou ve vlastní kresbě, zabývám rozdíly v dětské představivosti a analyzuji dětské příběhy, které získávám pomocí rozhovorů.

Ke své práci přikládám soubor dětských kreseb s přesným opisem vyprávění, který společně tvoří knihu *„48 konců pro jedinou pohádku.“* Při jejich získávání jsem uplatnila pedagogické a didaktické principy, se kterými jsem byla seznámena během studia.

Klíčová slova: humor, nonsens, představivost, ilustrace, mladší školní věk

Annotation – English

Title: The Effect of Nonsense and Humorous Literature on Children's Imagination.

In my thesis I use unfinished tales and nonsense stories, to examine the influence of humorous texts on children's imagination and fantasy. The focus is mainly on monitoring children's imagination and comparing preschool children with pupils of first classes of primary school.

I devote to humour, which occurs both in literary works for children and in children's illustrations, which is discussed in a separate chapter.

In the practical part I deal, by using children's story with support in their own drawings, with differences in children's imaginations and analyze children's stories, which I acquire through the interview.

To my work I attach a set of children's drawings with exact transcript of the narrative, which together form book "48 Ends for a Single Fairytale." For collecting the narratives I applied pedagogical and didactic principles, to which I was introduced during the studies.

Keywords: humour, nonsense, imagination, illustration, school age

Obsah

ÚVOD	10
I. TEORETICKÁ ČÁST.....	13
1. PŘEDSTAVIVOST DÍTĚTE MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU	14
1.1 VYMEZENÍ POJMU PŘEDSTAVA, PŘEDSTAVIVOST, FANTAZIE	14
1.1.1 Představivost.....	14
1.1.2 Fantazie	14
1.1.3 Představa	16
1.2 VÝVOJ PŘEDSTAVIVOSTI A FANTAZIE V PRŮBĚHU DĚTSTVÍ.....	17
1.3 ROZVOJ PŘEDSTAVIVOSTI A FANTAZIE	18
2. HUMOR	20
2.1 HUMOR A KOMIKA Z POHLEDU LITERÁRNÍ TEORIE	20
2.1.1 Komika.....	20
2.1.2 Humor.....	21
2.1.3 Nonsens	22
2.2 HUMOR A JEHO PŮSOBENÍ NA ČLOVĚKA	23
2.3 FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ POCHOPENÍ NONSENSU	24
3 HUMOR V LITERATUŘE PRO DĚTI A MLÁDEŽ	27
3.1 POČÁTKY HUMORNÉ LITERATURY PRO DĚTI A MLÁDEŽ.....	27
3.1.1 Humor a nonsens u nás.....	27
3.1.2 Humor a nonsens ve světě	28
3.2 NONSENS JAKO SPECIFICKÝ PROSTŘEDEK HUMORU.....	29
3.3 VYBRANÍ AUTOŘI ČESKÉ I SVĚTOVÉ PRODUKCE A JEJICH SPECIFICKÉ PRVKY.....	30
3.3.1 Poezie	30
3.3.2 Próza.....	36
4. ILUSTRACE JAKO SOUČÁST HUMORNÉHO VYZNĚNÍ TEXTU.....	40
4.1 POČÁTKY A ROZVOJ DĚTSKÉ ILUSTRACE	40
4.2 HUMOR V DĚTSKÉ ILUSTRACI.....	42
4.3 VÝZNAM DĚTSKÉ ILUSTRACE A JEJÍ FUNKCE	43
4.4 ILUSTRACE A DĚTSKÁ IMAGINACE.....	45
4.5 UKÁZKY TVORBY VYBRANÝCH ČESKÝCH ILUSTRÁTORŮ DĚTSKÝCH KNIH	46
5 ROZVOJ PŘEDSTAVIVOSTI A FANTAZIE PROSTŘEDNICTVÍM UMĚLECKÉ LITERATURY.....	54
5.1 HEURISTICKÉ METODY	54

5.1.1 Myšlenková mapa	54
5.1.2 Brainstorming	55
5.1.3 Situační metoda	56
5.2 PROJEKTOVÉ UČENÍ	57
5.3 KOOPERATIVNÍ UČENÍ.....	58
5.4 BIBLIOTERAPIE	60
5.5 CÍLENÁ INTERPRETACE TEXTU	61
5.6 METODA KRITICKÉHO MYŠLENÍ	62
6 NONSENS A JEHO DIDAKTICKÉ VYUŽITÍ V HODINĚ.....	64
6.1 MOTIVACE PŘI PRÁCI S NONSENSOVÝMI TEXTY.....	64
6.2 NÁMĚTY PRO ROZVOJ FANTAZIE V HODINÁCH ČESKÉHO JAZYKA	65
7 ZÁVĚR TEORETICKÉ ČÁSTI	68
II. PRAKTICKÁ ČÁST.....	70
8 METODOLOGIE PEDAGOGICKÉHO VÝZKUMU	71
8.1 OBECNÁ CHARAKTERISTIKA	71
8.2 CÍLE PEDAGOGICKÉHO VÝZKUMU.....	71
8.3 HLAVNÍ CÍLE A VÝZKUMNÉ OTÁZKY	72
8.4 POUŽITÉ VÝZKUMNÉ METODY.....	74
8.5 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO SOUBORU	74
8.6 REALIZACE VÝZKUMU	75
9. VÝSLEDKY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ A JEJICH INTERPRETACE	77
9.1 INTERPRETACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMU	77
9.1.1 Analýza rozhovorů.....	77
9.1.2 Vyhodnocení dotazníků.....	84
10. ZÁVĚR PRAKTICKÉ ČÁSTI.....	89
11 ZÁVĚR.....	90
SEZNAM INTERNETOVÝCH ZDROJŮ	96
SEZNAM OBRÁZKŮ	97
SEZNAM TABULEK	98
SEZNAM GRAFŮ	98
SEZNAM PŘÍLOH.....	98
PŘÍLOHY	99

Úvod

Když se řekne dětství, většině z nás se vybaví bezstarostné období, které je úzce spjato s poznáváním věcí, objevováním a zkoumáním. Neodmyslitelně k němu patří i pohádka, která sytí naši představivost a podněcuje fantazii.

Pohádky a příběhy, které se ve skutečnosti nikdy nestaly, se vyprávějí na celém světě, ve všech kulturách a dobách a děti se v nich setkávají s nadpřirozenými tvory a bytostmi za situací, které jsou neuvěřitelné a odporují tak fyzikálním zákonům a běžné realitě. Právě proto jsou pohádky výjimečné. Proto, že tak dokonale rozvíjejí dětskou fantazii a umožňují nahlédnout do jiných vlastních světů.

Jako učitelka v mateřské škole mám k dětskému světu a jejich fantazii velmi blízko, a právě proto jsem se rozhodla věnovat svou diplomovou práci právě pohádkám a jejich vlivu na dětskou představivost. Během své praxe jsem často dětem předčítala humornou a nonsensovou tvorbu, která v nich vzbuzovala velký zájem a pro mne tak byla podnětem k dalšímu zkoumání.

V teoretické části práce se zabývám psychologickým vývojem dětí předškolního a mladšího školního věku, zejména pak rozvojem jejich fantazie a představivosti během dětství. Další část práce je věnována humoru a komice jak z pohledu teorie, tak z hlediska přínosu pro člověka a jeho uplatnění v dětské literatuře.

Nemalá pozornost je pak věnována významným představitelům české i světové humorné literatury se základními rysy jejich tvorby. Protože důležitou součástí dětských knih jsou ilustrace, je jim věnována samostatná kapitola doplněna několika konkrétními ukázkami významných českých ilustrátorů.

V závěru teoretické práce uvádím několik vhodných metod a her pro rozvoj představivosti a fantazie pomocí umělecké literatury s uplatněním v hodinách českého jazyka.

Praktickým cílem této práce bude srovnání dětské představivosti žáků předškolního a mladšího školního věku, za pomoci nedokončeného humorného příběhu M. Macourka – „Plameňák,“ který bude mít oporu ve vlastní kresbě. Při vyhodnocování budu vycházet z individuálního vyprávění jednotlivých dětí a dotazníku, který žáci ústně zodpovídali, a který se věnoval jejich vztahu ke knize, pohádkám, ale i ilustracím v dětských knihách.

Na základě výzkumu se pokusím vytvořit knihu „*48 konců pro jedinou pohádku*,“ která bude souborem dětských ilustrací s vlastním pojetím příběhu a jeho dokončením. Veškeré příběhy pak budou opisem vyprávění jednotlivých žáků, které bude zaznamenáváno za pomoci diktafonu.

Motto:

„ Veselost je nebem, pod kterým se všechno daří.“

Jean Paul

I. Teoretická část

1. Představivost dítěte mladšího školního věku

1.1 Vymezení pojmu představa, představivost, fantazie

Někdy se můžeme setkat s tvrzením, že představivost a fantazie znamenají jedno a to samé. Stejně tak se zaměňují i pojmy jako je představa a vjem. Mezi nimi je ale určitý rozdíl, a protože se v této diplomové práci zabýváme hlavně rozvojem fantazie a představivosti u dětí mladšího školního věku, je potřeba si tyto pojmy správně vymežit a dobře se v nich orientovat.

1.1.1 Představivost

Představivost označujeme jako schopnost vytvářet v mozku představy, které se mohou vázat k předchozím zkušenostem nebo jako přetváření představ, které stavíme do zcela nových světů, a vytváříme tak konstruktivní imaginaci. Těmto představám pak říkáme fantazie. (Kastová 1999)

V představách zcela přirozeným způsobem překračujeme hranice, prožíváme možnosti, které bychom chtěli mít nebo které již nemáme atp. Verena Kastová ve své knize uvádí: „Z představivosti se však z prožité skutečnosti stává zároveň symbol, který je prostředníkem mezi konkrétně prožitou skutečností a pozadím naší psychiky.“ (Kastová 1999, s. 11)

Představivost je důležitou složkou duševní činnosti a nejlépe se vyjadřuje pomocí výtvarného umění, hudby, literatury, objevuje se ale také ve vědě, kde je často představa prvním krokem k vytvoření hypotézy, k naplánování experimentu atd. Každý člověk, který se chystá na něčem pracovat, něco vytvořit, má nejdříve představu hotové práce a s tou pak na svém díle začíná pracovat. (Kastová 1999)

1.1.2 Fantazie

Fantazie nám umožňuje zobrazit to, co jsme nikdy předtím neviděli nebo dokonce věci, které neexistují. „Fantazie neboli obrazotvornost je psychický proces, který vytváří obrazy předmětů a jevů v relativně nové podobě.“ (Rozsypalová, Čechová, Mellanová 2003, s. 92)

Je to činnost, při níž jedinec přenáší, spojuje nebo kombinuje svou osobu s procesy, objekty, jinými osobami atp. Přenáší je z jedné situace do druhé nebo do jiných sociálních, časových a prostorových podmínek či vztahů. Tím ji přetváří, a vytváří tak něco zcela nového, neexistujícího, co se objevuje pouze v obsahu vědomí jedince. Nejde o zobrazování hotových situací a obsahů, ale o vypracování a vymýšlení zcela nových. (Geist 2000)

Fantazijní představy mohou být zaměřeny do minulosti, v níž si představujeme postavy z historie nebo se objevujeme v jiných dobách, ale také do současnosti, kde se odehrávají přetvořené skutečnosti, které nás zrovna obklopují, a kterými se právě zabýváme. Mohou být směřovány i do budoucnosti, kde si představujeme svůj budoucí život nebo jen zítřejší den, nějakou událost, která nás čeká. (Rozsypalová, Čechová, Mellanová 2003)

Fantazijní představy probíhají buď neúmyslně, nebo záměrně. Pokud vznikají dané obrazy samovolně bez záměru vytvořit něco nového, hovoříme o takzvané **bezděčné neboli neúmyslné fantazii**. Říká se jí také snění v bdělém stavu. Jedná se například o poslech písně, kdy se nám v hlavě začnou vybavovat osoby, příběhy a prostředí, ve kterém se děj odehrává nebo o vyprávění příběhu jinou osobou, kdy si děj příběhu představujeme. Člověk si tak vytváří zvláštní skutečný svět, do kterého utíká, a ve kterém je mu dobře. Většinou jsou v něm vyřešeny aktuální problémy, splněná přání a člověk se v něm cítí být obdivován a ctěn, zdolává všechny překážky a jeho milovaná osoba mu opětuje lásku. Bezděčná fantazie se objevuje hlavně u dětí. Své představy velmi hluboce prožívají a velmi často je začnou považovat za skutečné. (Rozsypalová, Čechová, Mellanová 2003)

Velmi podobné je **snění ve spánku**, při němž v mozku dochází k útlumu center nejvyšší části ústředního nervstva a chybí zde vědomá kontrola psychické činnosti. Sny se zdají každému, ať už jde o sny barevné či černobílé. Během noci se člověku zdá hned několik snů. Jsme však schopni si zapamatovat pouze ty, které se nám zdají těsně před probuzením. Podstata snění není dodnes vysvětlena,

pro člověka je však důležité, neboť částečně uvolňuje napětí, které se v člověku nahromadí během celého dne. (Čačka a kol. 1999)

Dalším druhem, který autorky Rozsypalová, Čechová a Mellanová (2003) uvádějí, je **fantazie záměrná**. Řídí se vědomým záměrem a odvíjí se od aktuálního dění. Představujeme si například, jak bude vypadat náš nový pokoj, který právě rekonstruuje. Důležité je vědět, že cíl, který si ve fantazii vytkneme, se mnohdy může od konečného výsledku lišit. Záleží na tom, zda vycházíme z reálných možností a na míře nepředvídaných okolností, které mohou výsledek ovlivnit.

Poslední uváděnou skupinou je takzvaná **tvůrčí fantazie**. Tento druh se uplatňuje hlavně v oblasti umělecké, u technických vynálezů ale i v situacích běžného života. Jedná se o vnesení jakési originality do svého počínání. Jde o techniku, která využívá naši fantazii k dosažení toho, po čem toužíme a co v životě potřebujeme. Jedná se vlastně o naše přání, která se v mysli stále více zaostřují a my tak získáváme pozitivní energii k tomu, aby se ze snu stala objektivní skutečnost. Je jedno, v jaké rovině je náš cíl stanoven. Může se jednat o rovinu mentální, emocionální, fyzickou či duchovní. (Gawain 1991)

1.1.3 Představa

Bohumil Geist ve svém psychologickém slovníku uvádí, že: „Představy jsou názorné obsahy lidského vědomí, které vznikají vzpomínkou nebo rekonstrukcí dřívějších obsahů vědomí.“ (Geist 2000, s. 204)

Někdy bývají představy spojovány s vjemy. Je však mezi nimi určitý rozdíl. I přesto, že mívají společný konkrétní, předmětný a názorný charakter, představy bývají zlomkovitější a nejasnější. Představy jsou zpřítomňovány pouze vzpomínkou a jsou značně nestálé a prchavé. Oproti vjemům jsou chudší a nezobrazují větší množství detailů. Pro člověka jsou však představy velmi důležité a mají velký význam zejména pro psychický vývoj. Představy můžeme rozdělit podle smyslů, kterými byly předměty vnímány (čichové, hmatové, chuťové, sluchové, zrakové). Diferenciací představ se zabýval například J. Charcot.

Jeho rozdělení typů se stručným popisem ve svém psychologickém slovníku uvádí i Bohumil Geist (Geist 2000):

- 1.) optický (vizuální)** – typ s převládáním zrakových vzpomínkových představ.
- 2.) jakustický** – typ s převládáním představ ze sluchových vjemů.
- 3.) motorický (kinestetický)** – s převládáním pohybových a hmatových představ.
- 4.) smíšený** – kombinací typů 1-3.

Velmi podobnou typologii vypracoval i E. Neumann, který přidal typ olfaktorický, u kterého převládají čichové představy a gustativní, u kterého se nejvíce prosazují chuťové a emoční představy. (Neumann In Geist 2000)

1.2 Vývoj představivosti a fantazie v průběhu dětství

Ontogenetický vývoj představivosti a fantazie u dětí začíná v batolecím věku, kdy je obsahem jeho představ to, co vidělo, slyšelo či prožilo. Jedná se o takzvané vzpomínkové představy. Do jednoho roku jde jen o nerozčleněný obrys, který se zkušenostmi teprve zpřesňuje. Dítě v batolecím věku má rádo příběhy týkající se lidí, věcí a zvířat, které dobře zná a umí si je reálně představit. Objevují se zde i personifikační tendence, kdy dítě přisuzuje lidské vlastnosti neživým věcem. (Nádvorníková 2011)

Hana Nádvorníková (2011) dále uvádí, že k výraznému rozvoji dochází až v předškolním věku. Souvisí to hlavně s velkým přísunem podnětů, které na dítě působí, ale i se zlepšováním jeho paměti a pozornosti. Je důležité si uvědomit, že nejde pouze o vybavování si známých věcí, ale i o intenzivní rozvoj fantazijních představ. Dítě si tak vytváří obrazy, které nejsou podloženy skutečností ani reálnou zkušeností, ale tvoří si vlastní představy, které vychází z jeho fantazie. Přetrvává zde tendence personifikace a začíná ve hře využívat fikci, vymysl vlastní nápady. Fantazie předškolního dítěte je velmi bohatá, jelikož není korigována kritickým myšlením. Dítě má velkou zálibu v pohádkách a příbězích a dokáže pochopit humor a nonsens. Tento věk se nazývá „zlatý věk fantazie.“

V mladším školním věku již dítě poznává rozdíl mezi skutečností a fantazií, která ovšem zůstává velmi živá a projevuje se hlavně ve výtvarném projevu. Žáci mají tendence zobrazovat víly, skřítky, duchy nebo komiksové přehánění. U šestiletého dítěte se dá hovořit o takzvané dramatizující projekci, kterou popisoval A. Gesell. Jedná se o situace, kdy se žák identifikuje s předměty a jevy, které ho ve škole obklopují, jako jsou obrázky v knize, písmenka na tabuli atp. Podobnými výzkumy se zabývala také psychoanalytička M. Kleinová, která zjistila, že žáci, kteří mají problémy se čtením a psaním, mohou na ploše vidět své fantazijní představy, které je odvádí od daných úkolů. (Gesell In Pražská skupina školní etnografie 2005)

Autoři Čáp a Mareš (2001) pak dokládají, že období puberty je silně spojeno s představivostí, hlavně pak s konkrétními nápady a bdělým sněním. Ke konci staršího školního věku si žáci začínají uvědomovat reálnost svých představ a umí je oddělit od těch nereálných. Fantazie se rozvíjí většinou hlavně díky televizi nebo počítači, který v dnešní době stojí u dětí staršího školního věku v popředí.

1.3 Rozvoj představivosti a fantazie

Schopnost využívat představivost je pro jedince velmi důležitou součástí bytí. Nejen, že nám pomáhají uchovat kontinuitu lidského prožívání, ale dokáží spojit minulost s přítomností nebo nám kompenzují nepříjemnou přítomnost a nahrazují ji dřívějšími pozitivními zážitky či fantaziemi o lepší budoucnosti. (Vágnerová 2005)

Rozvíjení představivosti u dětí je velmi důležité. Ve své knize to uvádí i Hana Nádvorníková (2011), která popisuje, že představivost dětem umožňuje dotvářet si poznávání světa tam, kde jim zatím chybí zkušenost nebo kde nechápou souvislosti, a je také výrazným rysem osobnosti dítěte předškolního věku. Někdy v tomto věku dochází ke špatnému rozlišování toho, co je skutečné a toho, co je z jeho fantazijního světa.

Představivost je základem tvořivosti, podnětem pro originální pohled na svět, přináší množství nápadů a flexibilitu v myšlení. Proto je potřeba

představivost v dětech předškolního věku rozvíjet a podněcovat. Ve své knize autorka velmi pěkně popisuje několik námětů pro rozvoj představivosti a fantazie dětí mladšího školního věku. Navrhuje zde i posloupnost očekávaných výstupů, které by mělo dítě zvládnout na konci období. (Nádvorníková 2011)

Autorky Andersonová, Fischgrundová, Lobascherová (1994) k fantazii uvádějí, že ji musíme u dětí rozvíjet velmi citlivě a na činnosti jim nechávat dostatek času. Pokud některé z dětí nemá vlastní nápad, do odpovědi ho nenutíme. Naopak mu dodáme dostatek podnětů k zamyšlení a nabídneme mu pomoc. Je důležité, aby dítě cítilo, že se může svobodně vyjádřit, ale není dobré mu předkládat jen to, co by mělo říct a co je podle dospělého správné. Jakékoliv činnosti pro rozvoj fantazie a představivosti musí vycházet z dobré pohody a nadšení z práce. Vše je založené na vzájemné konverzaci, která v dítěti vzbuzuje důvěru, pomáhá dítěti najít správný přístup k jiným lidem, buduje v něm vyjadřovací schopnosti a vede ho k rozšíření slovní zásoby.

2. Humor

Smysl pro humor je velmi důležitá sociální dovednost a jeden z nejoceňovanějších charakterových rysů jak u dětí, tak u dospělých. Každý má jinou míru schopnosti druhého rozesmát a dělat legraci. Všichni však máme vrozeno alespoň určité porozumění humoru.

2.1 Humor a komika z pohledu literární teorie

Humor je univerzální lidská vlastnost, která je typická pro člověka. Často se stává, že lidé vzájemně zaměňují a směřují slova jako je komika, smích, humor, ironie atp. Rozuzlením těchto pojmů a vymezením jejich vzájemného vztahu se zabývalo již mnoho filozofů a teoretiků, kteří na tuto problematiku nahlíželi z různých aspektů. I přesto, že bylo napsáno velké množství teorií, zůstává stále problémem tyto pojmy jasně oddělit. Pokusím se tedy opřít o poznatky současného teoretika Vladimíra Boreckého (2000), které jsou založeny na historických souvislostech a vymezit tak některé z nich.

2.1.1 Komika

Slovo komika je původně odvozeno z řeckého slova „Komikos,“ které je výrazně spojeno se slovem komedie a už tehdy představovalo výraz pro směšnost. Komika je podle V. Boreckého (2000) chápána jako určitý postoj vůči světu a zahrnuje pod sebe formy, jako je ironie, humor, absurdita a naivita.

Komiku lze nalézt v jednání osob, v komických situacích, ale může být provázána i s tragičností. V jazykové komice se s ní setkáváme u ironie, satiry, frašky, vtipů, grotesek, nonsensu a mnoha dalších. Komika je zastoupena i ve výtvarném umění a to ve formě karikatury.

Komika úzce souvisí se schopností reakce na určité podněty, které jsou nám předkládány. Dá se spojit se vším, co jsme schopni vnímat smysly a prožívat. Právě proto je pak projev a intenzita reakce na podněty zcela individuální. V. Borecký ve své knize hovoří o smyslu komiky, který většinou vychází z nesmyslu, čímž chce naznačit, že hlavním rysem komiky je její samotný smysl spočívající v paradoxu.

Podobnou myšlenkou se zabýval i Stendhal, který řekl: „Nesmysl, dovedený až do krajnosti, vzbuzuje často smích a vyvolává živé a blažené veselí.“ (Stendhal 1958, s. 30)

Podle historických poznatků existují tři teorie komiky, kterými se ve své knize inspiroval autor Stendhal (1958). První z nich, která vznikla již v antice, a kterou zastával například Platón či Aristoteles říká, že smích vyjadřuje nadřazenost, která pramení z porovnávání se s druhými lidmi a následného zjištění jejich nedostatků. Nad tím se zamýšlel i Stendhal, který řekl: „Tato křeč plic a obličejových svalů je účinkem nepředvídaného a naprosto jasného poznání naší převahy nad jiným člověkem.“

Další, tedy druhá teorie praví, že komika je způsob, jakým projevujeme uvolnění a osvobozujeme se tak od napětí. Touto teorií se zabýval S. Freud a mnohdy jsou v ní shledána východiska jeho psychologické teorie o poznání člověka.

Třetí teorie se zaměřuje na nepřiměřenost komiky. Říká, že komika je výsledkem nesouladu mezi ideálem a skutečností a je projevem pocitu nedostatečnosti. Zjednodušeně jde o představu, že věci nedopadají tak, jak by měly a v nás tak vyvolává úsměv představa nenaplněného očekávání. Touto teorií se zabýval například Kant nebo Schopenhauer.

2.1.2 Humor

Slovo humor pochází z anglického slova „humour“, které se pak dále šířilo do celé Evropy. Původně však mělo úplně jiný význam, neboť vycházelo z latinského slova „humor“, který označoval šťávu, vlhkost či vláhu. Pojmu humor se ve své knize *Teorie komiky* věnuje V. Borecký (2005), který hovoří i o tom, že Hippokratovské teorie v antice označovaly humor jako humorální šťávy a odkazovaly tak na lidský temperament a nálady. I v dnešní době se můžeme setkat s přenesením tohoto významu, když řekneme „má to šťávu“ ve smyslu dobrého nápadu nebo zábavnosti. Dnešní význam dostalo slovo humor až v období

16. století, a proto je mnohem mladší než pojem komika, který se v dnešním smyslu objevoval již v antice. (Borecký 2005)

Humor je forma, která nás dostává ze stereotypů, uvolňuje napětí, odbourává vážnost a upjatost. Pilířem humoru je výsměch sobě samému nebo okolí, který má zábavnou formou zaujmout či obveselit a udělat tak dobrý dojem. Humor je tedy prostředek k tomu, jak se oprostit od momentálních situací, dějinných nebo politických událostí a jak se vymanit z každodennosti. (Borecký 2005)

2.1.3 Nonsense

Slovo nonsense vzniklo původně z latinských slov non – ne, sensus – smysl. Protože anglický význam slova nonsense v překladu znamená absurdnost, nesmyslnost či hloupost, dnes je brán jako hra se slovy, slovní hříčka nebo příběh naruby. Jde vlastně o kompoziční princip, založený na zvláštním až nelogickém skládání slov, motivů či témat, které dohromady působí komicky, někdy až tragikomicky. (Lederbuchová 2002)

V publikaci Matějčka a Pokorné (1998) se uvádí, že děti v předškolním věku mají hluboký zájem o pohádky a velmi důležitý se pro ně stává smysl pro humor a grotesknost, což je ideální pro zapojení nonsense literatury do jejich života. Spolu s nonsense literaturou využíváme jak fantazii, která je u dětí v tomto věku již rozvinutá, tak logické myšlení, které se vyvíjí, dává jim možnost pochopit text, najít nesrovnalosti a nesmyslné fráze. V tomto případě je tedy velmi snadné využít jejich hravost a spontánnost, která je obohatí jak v oblasti vědomostí, tak po psychické stránce.

Při práci s nonsense literaturou je velmi důležité čtení s porozuměním, které je založeno na využití představ. Autor Říčan (2005) uvádí, že důležité je především dobré navození tématu, představy o budoucím jednání postav a zdůraznění hodnot, na kterých literární text stojí. Dítě pak snadněji přijímá roli spoluvůrce a lépe se vžívá do problémových situací navozených pedagogem.

2.2 Humor a jeho působení na člověka

Humor v našem těle snižuje účinky stresu a uvolňuje napětí. Snižuje krevní tlak, může určitým způsobem snížit i práh bolesti. Další věcí, které vděčíme humoru, je uvolnění svalstva. Mnoho vědců zkoumalo, jaké biochemické změny se v našem těle odehrávají vlivem smíchu a jejich výsledky jsou pozoruhodné. Uvádí se, že smích způsobuje zvyšování aktivity bílých krvinek, a mění tak chemickou rovnováhu krve. Právě to je příčinou zvýšené tělesné produkce chemických látek v těle, které jsou důležité pro udržení pozornosti a posílení paměti. Jde o to, že smích zmírňuje stres a jeho nízká míra zvyšuje vnímavost mozku vzhledem ku učení. Z mnoha výzkumů také vyplývá, že smích posiluje imunitní systém a to až po dobu tří dnů – samotný den, kdy se smějeme a následující dva dny. (Schiller 2004)

Někteří neurologové se domnívají, že humor souvisí s určitou oblastí ve velkém mozku, která pokud je drážděna, vyvolává smích a tvoří tak určitá spojení. Existuje mnoho laboratorních výzkumů, při nichž vědci několika vybraným osobám vyprávěli vtipy a promítali komické obrázky a prokázali tak, že stresové hormony byly redukovány a došlo k posílení důležitých složek imunitního systému. Zejména dopad na imunitní systém byl skutečně velmi zajímavý. (Shapiro 1998).

S. Pfeffer (2003) dokládá, že má humor nejen pozitivní sociální aspekty, ale je i zdraví prospěšný. V každém věku slouží humor různým cílům. Během celého života ale slouží k udržování dobrých mezilidských vztahů, prohlubuje sociální vztahy. Humor a smích je dokonalým pomocníkem při vypjatých situacích, ve kterých je zdrojem odlehčení, a zbavuje tak jedince napětí. Například při seznamování s novými lidmi ale i při nervózních situacích v mateřské či základní škole. Děti na humor ze strany autority vnímají velmi pozitivně a okamžitě na něj reagují a dostávají se tak do lepší nálady.

Simone Pfeffer (2003) ve své knize věnuje celou kapitolu právě humoru a poukazuje na jeho přínos. Nejen, že na něj pohlíží z hlediska naší vrozené sociální

dovednosti, ale uvádí zde i několik výborných námětů pro aplikaci humoru do výuky. Jelikož je má diplomová práce zaměřena na práci s dětmi a na vliv humorné tvorby na jejich představivost, dovoluji si některé náměty uvést.

Pro rozvoj humoru a jeho využití je velmi dobré zařazovat do výuky drobné změny běžně zažitých situací. Dětem připadají často velmi legrační a pohotově na ně reagují a okamžitě se přizpůsobují. Dalším velmi dobrým pomocníkem jsou legrační písničky, básničky, pohádky, příběhy, které nejenom pobaví, ale u dětí rozvíjí jejich představivost, která je pro ně velmi důležitá a její rozvoj je v tomto věku podstatný. Děti milují nesmysly a velmi rády si s nimi hrají. Existuje mnoho knih s náměty a radami, jak s nimi pracovat. Pro zajímavost uvádím autorku J. Hanšpachovou (2010) a její knihu *Veselé hry s malými dětmi*.

Zásadní je podporovat děti v jejich skotačení a dovádění, které je pro ně zcela přirozené a nechat jejich hrám volný průběh. Nikdy by však nemělo jít o hry nijak škodlivé či nevhodné. I když nám někdy nepřipadají jejich scénky legrační, pro dětskou psychiku, je důležité, abychom dali najevo, že nás pobavily. Stejně tak bychom měli umět reagovat i na své vlastní komické výstupy. Během školního roku je přínosné zorganizovat veselý den, kdy předem shromáždíme veselé historky, příběhy a vtipy, které se budou prolínat celým dnem. Zkrátka čím více se s dětmi smějeme, tím lepší jsou naše vzájemné vztahy a klima třídy. (Pfeffer 2003)

2.3 Faktory ovlivňující pochopení nonsensu

Podle autorek Gajdošové a Herényiové (2006) jsou pro pochopení nonsensové tvorby důležité určité faktory. Z počátku je dobré zaměřit pozornost na to, aby se žák emočně rozvíjel po všech stránkách a spolu s tím tak posiloval sebepoznání, sebepřijetí a sebeoceňování z hlediska inteligence. Poté se můžeme soustředit na faktory potřebné pro pochopení nonsensu.

Aktivitu, tvořivost a samostatnost považuje za jeden ze základních faktorů důležitých pro pochopení jakékoliv literatury autor Maňák (1998). O aktivitě autor mluví jako o určité zvědavosti, při které dochází prostřednictvím

vzájemné komunikace mezi učitelem a žákem k dosažení efektivních výsledků. V psychologické koncepci bychom pak mohli uvést například Komenského nebo Piegeta, na které se autor ve své publikaci také odkazuje.

Pokud budeme hovořit o aktivitě, Maňák (1998) ve své publikaci uvádí, že existují dvě základní formy. Jednak biologická, která je primární a více živelná a potom uvědomělá, která vychází ze samotné vůle žáka. Ve výuce je pak ideální kombinace obou dvou. Aktivita by se měla u žáka projevovat soutěživostí, ctižádostivostí a potřebou sebeprosazení. Je důležité si uvědomit, že s aktivitou žáka úzce souvisí jeho aktivizace ze strany učitele. Myslíme tím připravenost žáků k činnosti, která většinou přichází po procesu motivace.

Samostatnost Maňák (1998) charakterizuje jako myšlení a formování osobnosti jedince, které vychází z jeho aktivity, nezávislosti při rozhodování a jeho myšlenkového úsilí. Je to jednak určitá schopnost, která je potřebná k řešení problémů a samostatnému kreativnímu myšlení, ale také dovednost, která umožňuje využít osvojené vědomosti.

Autor Maňák (1998) ve své knize věnuje samostatnou kapitolu i tvořivosti, která je dalším neméně důležitým a významným faktorem v procesu chápání nonsensových textů. Tvořivost chápe jako schopnost uplatnit vlastní nápady, postoje a myšlenky. V knize se můžeme dočíst o objektivní a subjektivní tvořivosti, přičemž objektivní tvořivost je určitá originalita a subjektivní tvořivost závisí na vidění jednotlivých vztahů a faktů. Mezi jednotlivé prvky tvořivosti autor řadí paměť, poznávání, myšlenkové procesy a vědomosti spolu s fantazií a představivostí, které jsou důležité pro pochopení textu.

Tvořivý proces by se měl podle Maňáka skládat z několika prvků (Maňák 1998, s. 77-79):

1) preparace (příprava) – situace, která předchází samotnému řešení a zahrnuje setkání se s problémem, jeho uvědomění si, analýzu a konfrontaci.

2) inkubace (zrání) – vymezení základních cílů, střet myšlenkových procesů, zkoumání a analýza problému.

3) iluminace (osvícení) – rozřešení problému za pomoci fantazie a představivosti, přičemž její intenzita vede k objevení řešení. Používáme metody brainstormingu nebo syntézy.

4) verifikace (ověření) – rozhodnutí o správnosti řešení, zjištění, zda myšlenky odpovídají daným kritériím.

V dnešní době se stále častěji setkáváme s pojmy tvořivý učitel a tvořivý žák. Maňák (1998) charakterizuje tvořivého žáka jako aktivní, uvědomělou osobnost s pozitivním vztahem ke škole, který je pro učitele partnerem. Tvořivý učitel je osobnost, která má výrazné charakterové i morální rysy a je oporou žáků. Umí přizpůsobit metody a techniky práce jednotlivým žákům, je schopný komunikovat s žáky a podněcuje jejich tvořivost a kreativitu.

3 Humor v literatuře pro děti a mládež

3.1 Počátky humorné literatury pro děti a mládež

Literaturou pro děti a mládež jsou označovány texty zážitkové, poučné, ale i texty, které si dítě vybere samo a předurčí mu tak zařazení do této kategorie. Podle Chmelíkové (Chmelíková 1998) by měl být termín literatury pro děti a mládež blíže a více specifikován.

3.1.1 Humor a nonsens u nás

Počátky literatury pro děti a mládež u nás spadají až do období staršího českého písemnictví. Tehdy se jednalo o výchovné spisy psané pro děti panovníků, šlechticů a rytířů. Poté se začala literatura pro děti a mládež rozvíjet, vznikaly nové tendence a žánry. (Chaloupka, Voráček 1984)

Jak ve své knize uvádí autor Polák (1987), humoristická linie u nás byla v té době podmíněna rozvojem společnosti a vztahovala se více k mladým lidem. Když se tedy začala společnost scházet a společensky se bavit, začaly se některé věci zdát jako směšné a tím vznikaly první známky satirických a humorných projevů a žánrů.

Josef Polák (1987) ve své knize uvádí, že tehdejší humor byl vlastně společenskou kritikou, která byla zaměřená na odstranění negativních jevů. Objevovaly se kritiky vyjadřované vážným tónem, kde šlo hlavně o zásadní názory proti režimu, ale také o humornou tvorbu věnovanou právě dětem. Tou se zabýval například Václav Kliment Klicpera, který v roce 1841 vydal svou žertovnou knihu *Deklamovánky*, což je soubor výrazně rytmičných a snadno zapamatovatelných básní, které jsou snadno recitovatelné malými dětmi.

V této době vznikalo mnoho dětských časopisů, do kterých byly otiskovány texty předních českých humoristů. Velmi populárním časopisem byl *Paleček*, jehož redaktorem byl výborný český humorista Jaromír Rubeš. Dalšími významnými časopisy té doby byly *Zlaté klasy* a *Rachejtle*. (Polák 1987)

V české literatuře se dle Bauera (2007) s nonsensovou literaturou a jejími prvky setkáváme až v období meziválečném, kdy se diskutovalo o užití fantazie v pohádkách a o jejím kladném či záporném dopadu na čtenáře. Až do 60. let 20. století byl nonsens zastoupen velmi sporadicky a nebyl zatím považován za formu slovní komiky nebo lyrický žánr. Tehdy patřil k výrazovým prostředkům kabaretů a periferní slovesnosti.

Situace se za nějakou dobu uklidnila a atmosféra kolem pohádky byla umírněnější. Začaly vznikat knihy zabývající se hrou se slovy s prvky humoru, osvobozené od bezprostřední účelovosti. Později v 90. letech se téma humoru objevuje v příbězích s dětským hrdinou ve formě nadsázky nebo asociace. (Bauer 2007)

Od vzniku nonsensové literatury uběhla již spousta let. Můžeme však říci, že díky jejím charakteristickým prvkům je u čtenářů velmi oblíbená dodnes. (Soldán, Hoffmann, Urbanec, Písková, Charous, Siegelová 1997)

V dnešní době se s humornou tvorbou setkáváme velmi často. Ať už jde o hru se slovem, prvky asociace nebo zcela vymyšlený příběh s prvky fantazijní literatury. Dnešní nonsensová tvorba má humornou podobu, liší se svou obsahovou úrovní, použitím metafor, slangu nebo hovorových slov, využívá metaforu a nadsázku a je výjimečná svou nevšedností a pestrostí. (Bauer 2007)

3.1.2 Humor a nonsens ve světě

Pokud hovoříme o nonsensové literatuře ve světě, její historické zařazení je mnohem složitější. Autorka Chmelíková (1998) uvádí, že nonsens je spojován s novější dobou a svou samostatnou linii v literatuře pro děti a mládež má až v 19. století. Základem pro nonsens byla především francouzská literatura, ze které se poté prvky nonsensu prosadily i do jiných oblastí a kultur, především do kultury britské.

Dle autorky Chmelíkové (1998) můžeme za zakladatele považovat Johna Newberryho, který publikoval jednoduchá, zvukomalebná říkadla se základním rytmem a prostým rýmem. Na jeho tvorbu navázal známý autor Lewis Carroll,

který vnesl do literatury pro děti a mládež prvek absurdity a snu, a bořil tak hranice mezi logikou a nesmyslem. Jeho nejvýznamnějším dílem je *Alenka v kraji divů*.

Dalším významným světovým autorem nonsensové prózy byl Edward Lear a jeho dílo *Kniha nesmyslů*, které vzniklo na přelomu romantismu a klasicismu. V tomto díle se objevuje limerick¹. Jeho nesmyslné verše jsou velmi populární a díky nim se Lear spolu s Carrolllem zasadil o počátky nonsensu. *Příběhy Medvídka Pú*, které napsal Alan Alexander Milne se svým charakterem a žánrovou strukturou také řadí k nonsensové literatuře. (Bauer 2007)

Dle Pospíšila (1999) na předchozí autory navázala dnes velmi populární literatura autora J. R. R. Tolkiena či J. K. Rowlingové. Jejich literatura je hodnotná svými nonsensovými prvky, ale zařazujeme ji spíše do žánru umělé mytologie.

3.2 Nonsens jako specifický prostředek humoru

„Nonsens – nesmysl smyslem naplněný“

E. Frynta

Jak řekl ve své knize autor Chaloupka (1989), nonsens je způsob, jakým dítě samo propojuje prvky reálné životní zkušenosti a představivosti.

Mezi obecné znaky nonsensu patří hlavně uvolněná fantazie, která porušuje princip pravděpodobnosti dle zásad „všechno je naopak“ a „nic není nemožné,“ ale také hravost, která se v dílech velmi často objevuje. Jedná se o hrátky se slovy, slovní hříčky, přesmyčky. Nesmysl se často v dílech logicky rozvíjí. V mnoha dílech se setkáváme s převrácenou životní konvencí (ovce trkla berana, pes pokousal blechu) nebo paradoxem. V nonsensové poezii často vidíme básně psané formou říkadel, které mají sdružený rým, pravidelný rytmus a jsou velmi dobře

¹ Limerick – říkanka o pěti verších podle vzoru AABBA. V 1. verši bývá sděleno, kdo v básni vystupuje, 2. verš většinou více specifikuje postavu, 3. a 4. většinou přináší nějakou podivnou či nesmyslnou zkušenost s postavou a v 5. verši je zopakován, často i vygradován text z prvních dvou textů.

zapamatovatelné. Výborným ukazatelem jazykových prostředků nonsensu je báseň od Pavla Šruta – *Siesta*. (Chocholatý 2004)

V jazykové komice se velmi často objevují svérázné neologismy jmen, včetně vlastních, dále hra s homonymy a kalamburní rýmy², které využívají slovní přesmyčky a hříčky či přeřeky. U nonsensu se velmi často zakládá na pocitu superiority, zvláště pak u malého čtenáře, který tak nabývá dojmu, že ví, jak to má být správně. (Borecký 2000)

Dalším jazykovým prostředkem, který uvádí autor Chocholatý (2004), a který je v nonsensové literatuře hojně využíván, je situační komika vycházející z vystupňované nesourodosti jednotlivých představ a dějů a opírá se o tzv. mystifikační, lhářské či „aprílové“ motivy. Objevuje se i porušování fyzikálních zákonitostí (ostrov, kde rostou housle), převrácené konvence (pohádky bez konce) nebo porušení fyzikálních zákonitostí (štěkali ptáci).

Často využívaným výrazovým prostředkem je realizovaná metafora, komická personifikace zvířat a věcí, metonymie, hyperbola, zkreslení časoprostorových a tělesných proporcí nebo paradox. (Mocná, Peterka 2004)

Nonsensová literatura bývá nejčastěji věnována malým čtenářům, i když nikoliv výhradně. Jeho specifická funkčnost spočívá ve stimulaci údivu, představivosti, logického postřehu, ale paradoxně i smyslu pro realitu. Je přizpůsobena dětské mentalitě, ze které pak vychází. Hlavními žánry nonsensu jsou lidová říkadla, grotesky, parodie a vtipy. (Chocholatý 2004)

3.3 Vybraní autoři české i světové produkce a jejich specifické prvky

3.3.1 Poezie

Jiří Žáček – český básník, překladatel a osobitý tvůrce dětské poezie. Jiří Žáček se narodil 6. listopadu 1945 v Chomutově. Studoval nejprve na stavební

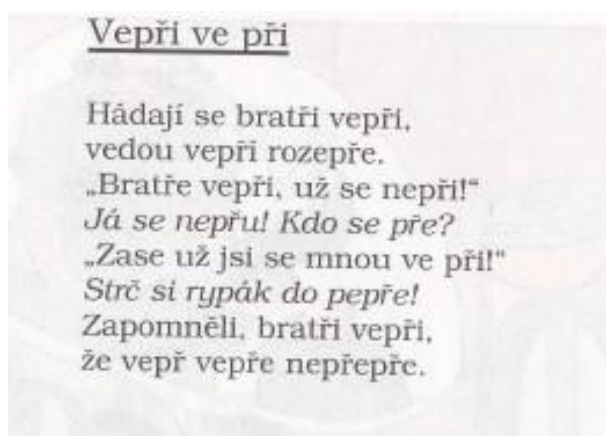
² Kalamburní rýmy – úmyslně nahromaděná zvukově podobná nebo totožná slova, avšak významově různá - za účelem vyjádření komiky či satiry.

průmyslové škole, poté vystudoval stavební fakultu ČVÚT. Literaturou se začal zabývat až později, kdy se dostal do nakladatelství Československý spisovatel, ve kterém působil jako redaktor. Od poloviny 60. let publikoval v několika dětských časopisech, jako je *Mateřídouška* či *Sluníčko*. Později se začíná věnovat i vlastní tvorbě, u které už zůstává. Psal hlavně básně pro děti a dospělé, napsal i několik čítanek, divadelních her a televizních pohádek. (Hutařová, Hanzová 2003)

Ve svých dílech často stavěl na svých vlastních prožitcích a vzpomínkách, radostech a strastech života. Jeho verše jsou melodicky vyvážené a účinně rozvíjejí intelektuální a fantazijní aktivity dítěte. Velký význam měl v jeho dílech humor, který vkládal do veršů pro děti a chytlavých písniček. Jeho básně pro děti jsou velmi jednoduché a chytlavé, obsahově však velmi bohaté. (Chaloupka, Mirvaldová, Nezkusil, Stejskal, Voráček 1985)

V knihách Jiřího Žáčka se objevuje mnoho ilustrací známých českých tvůrců, jakými jsou například Adolf Born, Helena Zmatlíková nebo Alois Mikulka, se kterými úzce spolupracoval. Jeho knihy byly prokládány veselými obrázky, protože věřil, že dobrá ilustrace dětského příběhu je pro dětskou fantazii výborným odrazovým můstkem, na kterém děti dále staví a obohacují ho o své vlastní zkušenosti a představy. (Hutařová, Hanzová 2003)

Mezi jeho nejznámější knihy patří například *Aprílová škola*, *Pět minut v Africe*, *Slabikář*, *Bajky a nebajky pro malé i velké děti*, *Kdo nevěří, ať tak běží*, *Abeceda* a mnoho dalších.



Obr. 1: ŽÁČEK, J. *Bajky a nebajky pro malé i velké děti*, 1994, s. 60.

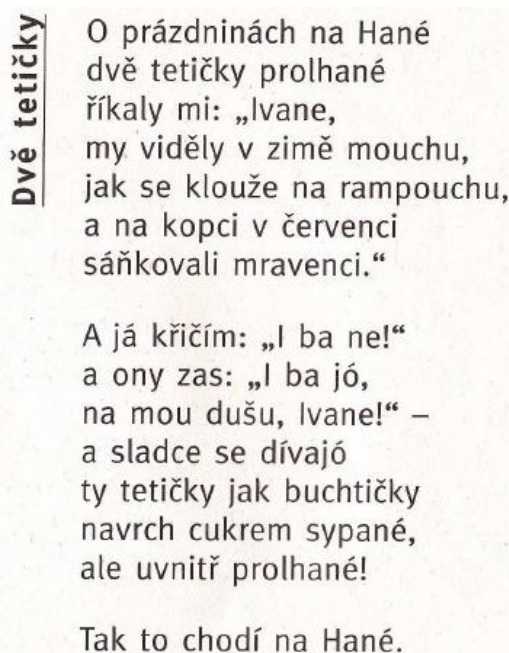
Pavel Šrut – Druhým významným představitelem české nonsensové poezie je Pavel Šrut, který se narodil 3. dubna 1940 v Praze. Vystudoval na Filozofické fakultě v Praze a svého času působil jako redaktor nakladatelství *Naše vojsko*. Od roku 1971 byl pak na volné noze a začal se věnovat vlastní tvorbě veršů a próze pro děti. (Chaloupka, Mirvaldová, Nezkusil, Stejskal, Voráček 1985)

Je považován za velmi významného představitele české nonsensové tvorby, který tvořil zejména v 90. letech. Jeho texty jsou velmi prosté, ale popisné, s využitím mnoha metafor. Díla Pavla Šruta jsou situována do hravého světa plného paradoxů a nonsensové podstaty. Autor ve svých dílech oživuje své prožitky, snaží se na ně pohlížet z dětské perspektivy, která ho ke čtenáři více přibližuje, a má tak tendenci dostat se blíže k představivosti malého dítěte. Velmi často začleňuje do každodenních všedností výrazné fantazijní bytosti a hojně využívá personifikaci. (Chocholatý 2004)

Chocholatý (2004) dále uvádí, že v dílech Pavla Šruta mnohdy nalézáme určitý odkaz čtenáři ve formě předávání zkušeností a postojů za pomoci hry a často z nich plyne poučení. Nenásilnou formou tak autor spojuje výchovnost s laskavostí a osobitým humorem, což se objevuje například v básni *Velký tůdle*.

Jeho básně jsou obohacovány expresivními ilustracemi od Galiny Miklínové, známé režisérky a výtvarnice animovaných filmů. Ilustrátorka se snaží propojovat obsah ilustrací s obsahem knihy a někdy do něho i zasahuje. Objekty často neodpovídají realitě a objevují se v nich například modré stromy nebo růžoví tygři, čímž ještě umocňuje samotnou nonsensovou podstatu. (Chocholatý 2004)

Mezi nejvýznamnější básnické sbírky pro děti patří *Příšerky a příšeři* a *Veliký tůdle*, ze které pochází i stejnojmenná ukáзка básně *Veliký tůdle*.



Obr. 2: ŠRUT, P. *Veliký tůdle*, 2003, s. 23

Jiří Weinberger – významný český básník, který vnesl do světa poezie pro děti mnoho významných děl, se narodil 2. července 1946 v Brně. Během svého života se věnoval zejména poezii, psaní textů a esejí a překladatelství světových autorů. (Toman 2008)

Autorka Urbanová (2004) ve své knize cituje Naděždu Sieglovou, která o poezii Jiřího Weinbergera řekla toto: „Významnou složkou Weinbergerovy poezie jsou vnětextové části knihy. Jde hlavně o zapojení grafiky do informačního řetězce, o ilustrace a ilustrační výmysly, které rozšiřují text o další rozměr a o obrazové členění veršů a slok, které připomínají postmoderní postupy. Autor jimi čtenáře navnadí, získá jeho pozornost a čtenář tak nejprve luští text jako vizuální celek. Poté zapojí svůj další smysl a začne číst. Obvykle je to etapa prvoplánového, v podstatě radostného čtení, jež „se nepídí“ po sekundárních významech a sémantických strategiích. Třetí fází je přijetí knihy jako poezie, s níž si lze zpívat a do jejíhož prožívání lze zapojit i její netextové položky.“ (Sieglová In Urbanová 2004, s. 57)

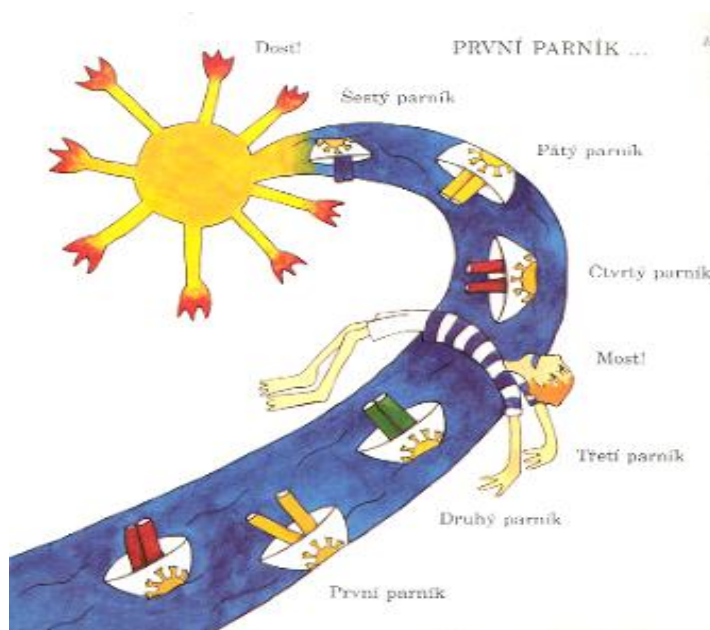
Texty Jiřího Weinbergera jsou žánrově velmi pestré. Básně bývají většinou založeny na vtipu, často až absurditě slovních hříček a na postupech a prvcích

konkrétní a experimentální poezie. U některých básní se setkáváme s formální úpravou ve formě kaligramu. (Urbanová 2004)

Zejména básně ze sbírky *Povídá pondělí úterku*, jsou jazykově velmi hravé, melodické a asociativní. Jejich sdružený rým a pravidelný rytmus je výborný pro didaktické využití textu, neboť jeho zapamatování je díky tomu velmi jednoduché. Svou originalitu autor postavil na svých bohatých invencích, které v textech uplatňuje. Mnohdy se můžeme setkat i s groteskními limericky a texty k písním, které zhudebňoval Michal Vích. (Urbanová 2004)

Mezi stěžejní prvky, které autor ve svých textech uplatňoval, patří hra se slovy. Například v básni *Plavu si a zhruba v půlce* se autor inspiroval grafickou podobností jednotlivých slov (palec – pulec) a smysl básně postavil na jejich odlišném významu i přes jejich vizuální podobnost. Velmi zajímavý je i název básně, který působí jako nedokončený a vybízí tak čtenáře k jeho přečtení. Později začíná autor ve své tvorbě uplatňovat prvky sarkasmu a ironie. (Toman 2008)

Na ilustracích autorových knih se podílelo hned několik ilustrátorů, se kterými úzce spolupracoval. Barbora Šalamounová, Lenka Dvořáková nebo Daniel Gabryš, ti všichni doplnili Weinbergerovy sbírky svými impozantními ilustracemi, které čtenáře ještě více přiblížily k textu.



Obr. 3: WEINBERGER, J. *Povídá pondělí úterku*, 1995, s. 18.

Edward Lear – Za zakladatele nonsensové poezie ve světě je považován anglický spisovatel 19. století Edward Lear, který vydal nejen mnoho zajímavých děl, ale za zmínku stojí i jeho životní osudy. Edward Lear pocházel z 21 dětí a již od dětství trpěl mnoha nemocemi jako astma nebo epilepsie. (Gejdušová 2003)

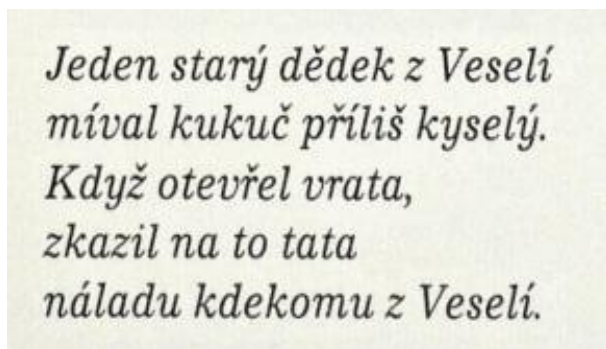
Rodina měla po otcově bankrotu v roce 1825 velké finanční problémy, které vedly k rozpadu rodiny a později i smrti několika sourozenců na následky podvýživy a strádání. (Gejdušová 2003)

Edward se postupně začal projevovat jako zdatný výtvarník a zkouší se živit jako malíř vějířů, na které zobrazoval hlavně detaily květín a zvířat. V pozdějších letech pak odchází do služby k bohatému lordu Derbymu, kde postupem času začíná jeho dětem skládat krátké veršíky, které doplňoval kresbami. Právě tak se zrodil slavný learovský limerick. (Gejdušová 2003)

Jak ve své knize píše Gejdušová (2003), pro anglického básníka Leara je typický sklon k podivínství, excentričnosti, nelogičnosti, hře se slovy a humoru s nadsázkou.

Byl jedním z prvních básníků pro děti, který odmítal mentorování a pohlížení na dítě z pohledu dospělého. Ve své tvorbě pro děti vše nahrazoval hravým přístupem, ve kterém pohlížel na dítě jako na sobě rovného.

Největšími díly Edwarda Leara jsou například *Kniha třesků a plesků* z roku 1846, poté *Nesmyslné písně, příběhy, rostlinopis a abeceda* z roku 1871 nebo *Velká kniha nesmyslů*. (Gejdušová 2003)



Obr. 4: LEAR, E. *Kniha třesků a plesků*, 1984. s. 79.

3.3.2 Próza

Miloš Macourek – Básník, prozaik, dramaturg a filmový scénárista Miloš Macourek se narodil 2. prosince 1926 v Kroměříži. Byl členem generace tzv. *poezie všedního dne* a jeho díla jsou významná svým okouzleným humorem, hravou obrazotvorností a absurdní nadsázkou, kterou uplatňoval hlavně ve svérázných prózách pro malé čtenáře. (Chaloupka, Mirvaldová, Nezkusil, Stejskal, Voráček 1985)

Principy jeho tvorby jsou stejné jak v dílech pro děti tak i pro dospělé a zůstává jim naprosto věrný. Jeho přístup k nonsensové tvorbě je velmi osobitý a jeho až zázračná představivost staví do udivujících a objevných protikladů skutečnost takovou, jak ji vídáme v těch nejběžnějších zážitcích všedního dne a jeho vlastní podstatu. (Chaloupka, Mirvaldová, Nezkusil, Stejskal, Voráček 1985)

U dětí je Macourek velmi oblíbený zejména díky tomu, že vychází z všemocné fantazie jejich snů a představ a ze způsobu, jakou zkoumají zkušenost. Čerpá hlavně z prostředí školy, rodinných trampot, dětských trampot, kde představí a posléze v rozhodujících momentech ruší skutečnosti neobvyklými zvraty. Jeho pointy mají většinou ironické zabarvení a někdy jim nechybí společenské ostří, kterým nenápadně napadá společenské vztahy, životní stereotypy nebo bezduchý způsob života. (Chaloupka, Mirvaldová, Nezkusil, Stejskal, Voráček 1985)

Jeho tvůrčí postupy, které jsou dovedené a domyšlené až do důsledků, někdy až absurdních, spočívají hlavně v materializaci básnickovy představivosti v jazyce. Pomáhá mu i to, že hojně čerpá z hovorového jazyka. Jeho díla stojí mnohdy na pomezí mezi pohádkou a povídkou a zřídka se tzv. mytizační funkce, která byla typická pro folklórní pohádku. (Chaloupka, Mirvaldová, Nezkusil, Stejskal, Voráček 1985)

Jak ve své knize uvádějí autoři Chaloupka, Mirvaldová, Nezkusil, Stejskal a Voráček (1985), jeho všední, přesto však zázračné vyprávění na sebe bere podobu utajené etudy, která v sobě nese základní zákony etiky v lidských vztazích,

ale i nejprostší pravidla dětského chování, myšlení a cítění. Výchovná funkce bývá zaostřena Macourkovým humorem, který je často až parodií, situační komikou nebo nonsensem. Často využívá metaforu, metonymii a personifikaci.

Podoba světa, která bývá v dílech zdánlivě utajena, je prostoupena porozuměním a laskavými vztahy mezi zvířaty, dětmi a věcmi. Tento etický záměr je v próze Miloše Macourka prvořadý a autor mu dává přednost před bohatstvím, pestrostí děje a epickou vynalézavostí. (Chaloupka, Mirvaldová, Nezkusil, Stejskal, Voráček 1985)

Jeho nejznámějšími díly jsou příběhy *Macha a Šebestové*, *Arabela*, *Světě, div se!*, *Jakub a dvě stě dědečků* nebo *Pohádky*, které byly výběrem jeho moderních textů, a ze kterých je i tento příběh s názvem Velbloud.

VELBLOUD

Velbloud nemá lehký život, nemyslete si, nosí bedny a všelijaké krabice, samé banány a pomeranče, tahá se s tím od rána do večera, a když mu to skončí, jde, koupí si žvýkačku a žvýká, co chcete, je to jeho jediná radost, jediná radost za pár haléřů, ale všichni nejsou stejní, jeden velbloud se rozhodne, že nebude utrácet za žvýkání a raději si ušetří na dovolenou, čte na bednách samá zvláštní jména, cizí země, cizí města, tak si řekne, proč bych se tam nepodíval, tady nic není, pár žvýkajících velbloudů a to je všechno, koupí si tedy jízdenku a fotografický aparát a jede, ale nedá se říct, že by byl nějak nadšen, považte, jde do nějaké veliké cizí restaurace a co nevidí, všichni tam žvýkají a žvýkají, a velbloud je vyveden z míry a říká si, ach já velbloud, pro tohle jsem šetřil, kvůli tomuhle jsem si odříkal jedinou radost, a když se vrátí domů, kupuje si žvýkačku jako všichni velbloudi.

Obr. 5: MACOUREK, M. *Pohádky*, 1985, s. 151.

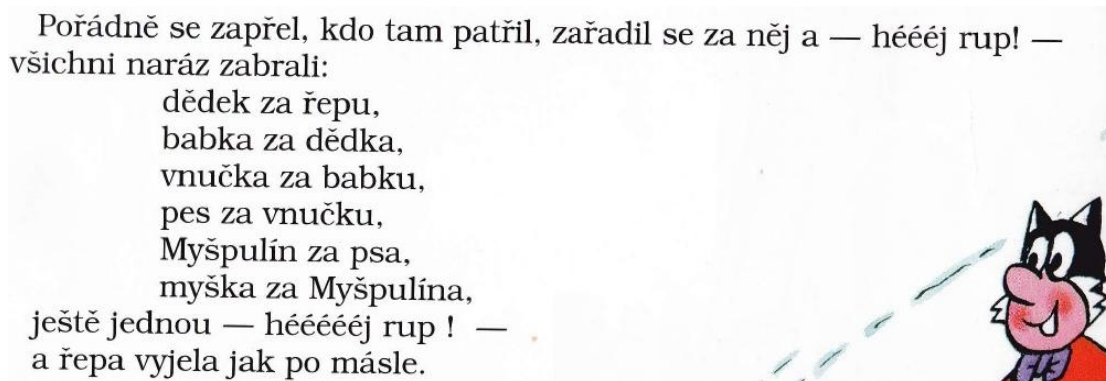
Ljuba Štíplová – Velmi významnou autorkou humorné tvorby pro děti je básnířka, scénáristka a autorka příběhů postaviček *Čtyřlístku* Ljuba Štíplová. Narodila se 30. dubna 1930 v Praze, kde také celý život působila. Původně se věnovala satíře, kterou publikovala v časopise *Dikobraz*, později se začala věnovat tvorbě pro děti. V její tvorbě se nonsense objevuje hlavně ve sbírce básní z roku 1965 - *Stojí město Nepovězto*. (Janáčková 2009)

Nejvíce se proslavila psaním scénářů ke komiksu *Čtyřlístek*, kterému se věnovala od roku 1969 a to celých 40 let. Při jeho tvorbě úzce spolupracovala s kreslířem Jaroslavem Němečkem, se kterým díky tomu tvořili úspěšnou autorskou dvojici. Do příběhů pejska Fifinky, kocoura Myšpulína, prasátka Bobíka a zajíčka Pindi autorka promítala současný svět v podobě moderního vybavení, techniky či vynálezů, který spojila s dětským světem pohádek. Hlavní hrdinové používají mobilní telefony, surfují na internetu, fotí digitálním fotoaparátem a prožívají dobrodružství ve svém světě nebo unikají do světa pohádkového, kde se setkávají s tradičními postavami, jako je například Růženka nebo Honza.

Ze *Čtyřlístku* se postupem času stává fenomén, který je velmi oblíbený jak u dětí, tak u dospělých.. Roku 2013 se komiks dočkal i zfilmované podoby, která měla premiéru 31. 1. 2013.

Během své tvorby napsala i několik večerníčků, z nichž nejznámější jsou *Jak sluníčko rozdávalo stíny* nebo cyklus *Byla jednou koťata*, který je u dětí velmi oblíben i v knižní podobě. (Janáčková 2008)

Ljuba Štíplová byla za svou celoživotní práci s dětskou knihou a její obrovský přínos oceněna nakladatelstvím Albatros a navždy se tak zapsala do dějin české literatury pro děti a mládež.³



Obr. 6: ŠTÍPLOVÁ, L. *Čtyřlístek v pohádce*, 1996, s. 12.

³ Výroční cena Albatros 2007: Ljuba Štíplová. In: *Scena.cz* [online]. 2008 [cit. 2013-03-03]. Dostupné z: <http://spj.scena.cz/index.php?d=1&co=4&c=7317&r=1>

Ota Hofman – tento významný český autor se narodil 10. dubna 1928 v Praze. Studoval na FAMU, kde se začal systematicky věnovat literatuře a filmu pro děti a mládež. Dlouhou dobu pracoval ve Filmovém studiu Barrandov jako vedoucí skupiny filmů pro děti. Současně s tvorbou pro děti se v 60. letech začíná věnovat i tvorbě pro dospívající čtenáře, v nichž střídá komorní záběr s pestrou dějovou linkou. Jeho novela *Útěk* byla oceněna 1. místem v mezinárodní soutěži. (Hofman 1989)

Jeho tvorba pro děti je velmi pestrá a díky ní se dostává i do zlatého fondu české literatury pro mládež. Mezi jeho nejznámější díla patří *Klaun Ferdinand a raketa* nebo *Lucie, postrach ulice*. Velmi významným dílem je pak *Pan Tau a tisíc zázraků*, který propojuje prvky reality a fantazie mladých čtenářů. (Hofman 1989)

Díky svým novátorským postojům, zobrazování problematiky hodnotových žebříčků jak dětí, tak dospělých a kritice antiiluzivního zobrazení světa se Hofman řadí mezi autory tzv. nové vlny v literatuře pro děti a mládež. Základním kamenem většiny jeho textů je pronikání kouzelných prvků do reality všedních dnů, což můžeme vidět například v dílech *Chobotnice z Čertovky* nebo *Lucie a zázraky* či v postavě Pana Taua, jakožto laskavého patrona dětského světa.⁴

„A teď co?“ řekl Honzík.
Že se dají chobotničky na loupení, jsme netušili. Třikrát jsme obešli rybník Miloveček. Našli jsme v trávě pět žampionů, jinak nic. Ani chobotničky, ani sůl, ani tašku.
„Zapomeň na ně,“ řekla jsem Honzíkovi. „Rabbi Löw si uplácal z hlíny umělého člověka Golema a ten ho málem zničil, za chvíli by naše chobotničky sežraly i nás.“
„Modrej možná. Má Zelená ne.“
I tak nám bylo najednou líto, že jsme víc sami než předtím. Dokud jsme nenašli na půdě, kde jsme s Honzíkem spali, lístek:
NESEZRAT, NEBÁTI. MISLITI NA VAS. VODA DOBRÁ. OSTROF ZADNA KOZA. MYSLITI NA VAS MOC. TROSETCNÍCY.

Obr. 7: HOFMAN, O. *Chobotnice z Čertovky*, 1989, s. 133.

⁴ Ota Hofman. *Slovník české literatury: po roce 1945* [online]. 2006 [cit. 2013-03-10]. Dostupné z: <http://www.slovníkceskeliteratury.cz/showContent.jsp?docId=697&chl=hofman+>

4. Ilustrace jako součást humorného vyznění textu

Předešlé kapitoly obecně pojednávaly o humoru a komice objevující se v dětské literatuře. Nedílnou součástí knih určených dětem jsou ilustrace, které mají pro dětskou imaginaci a fantazii velký význam. Dětský humor v literatuře se nedá nijak přesně klasifikovat, proto bude tato kapitola pokusem o nalezení základních rysů a tendencí. Stručně se pak podíváme na funkce, které v současnosti dětská ilustrace představuje.

4.1 Počátky a rozvoj dětské ilustrace

Ve své historii prošla literatura pro děti a mládež řadou změn, které často souvisely s vývojem umělecké tvorby a pohledy na výchovu a pedagogické myšlení té doby. Již ve 14. století můžeme vidět počátek literatury pro děti a to v díle českého šlechtice Tomáše ze Štítného. Opravdové základy jsou ale připisovány Janu Ámosu Komenskému, který se ve svém pedagogickém díle *Svět v obrazech* věnoval i obrazovému pojetí a doporučoval, aby byly děti od útlého věku vedeny vedle hudby i do malířství. (Mišurcová, Severová 1997)

V období romantismu se opět objevoval zájem o literaturu pro děti a to zejména proto, že byl kladen důraz na rozvoj citové a rozumové výchovy. I přesto s sebou toho období nepřineslo vznik samostatné literatury pro děti a mládež. O vzdělávání se v té době staraly především církevní školy, které se zabývaly hlavně morální a náboženskou výchovou. Výjimkou byl dětský folklór, který byl udržován hlavně díky ústní tradici, a ve kterém se objevovala různá říkadla, lidové písně, básničky. Lidová tradice vycházela hlavně z každodenního života a zvyků a neobsahovala tím pádem pouze mravní náboženskou složku. (Chaloupka, Voráček 1984)

V době národního obrození můžeme spatřit opravdové počátky dětské literatury, o které se zasloužila například B. Němcová, K. J. Erben, K. H. Borovský a mnoho dalších. Díky nim vznikl základní fond dětské literatury, která obsahovala sbírku pohádek, lidových písní a říkadel. Jak už jsme řekli, dětská literatura se postupem času proměňovala a každé období do ní vnášelo nové hodnoty.

Za zmínku stojí například pozdější autoři, jako byl J. V. Sládek nebo K. V. Rais. (Chaloupka, Voráček 1984)

Mišurcová a Severová (1997) ve své knize uvádějí, že vedle ilustrovaných knih existovaly také „knížky s plátěnými listy, které se nedají roztrhnout“ (Mišurcová, Severová 1997, s. 53), a které jsou dodnes pokládány za předchůdce dnešních leporel.

V 70. letech 19. století se pozornost v mnoha oblastech začala soustředit na dětskou populaci a to hlavně proto, že do té doby nebyla podporována schopnost citlivého vnímání světa a jeho porozumění. V této době byl významnou osobností Otakar Hostinský, který svou pozornost věnoval hlavně rozvoji estetické výchovy u dětí a potvrdil tak, že dítě umí umění vnímat, pochopit ho a samo ho vytvářet. (Chaloupka, Voráček 1984)

Přelom 19. a 20. století přinesl hlavně vznik mnoha dětských časopisů, například *Kohoutek* neb *Jaro*, které byly hojně ilustrované, a pro tak děti velmi poutavé. V této době vzniká i nová společnost založená v r. 1919 V. F. Sukem – „Společnost přátel literatury pro mládež.“ Ve stejné době byl vyhlášen i „Týden dětské knihy“. (Chaloupka, Voráček 1984)

Autoři Chaloupka a Voráček (1984) se ve své knize dále věnují velmi nejednotnému období, ve kterém vznikalo mnoho nových tendencí, názorů a směrů, tedy období mezi lety 1920 a 1945. Podmíněno to bylo hlavně společenskou a politickou proměnou po válečném období. I přesto zde můžeme hovořit o velmi silné generaci autorů, kteří do světa dětské literatury vnesli významná díla a zapsali se tak do dějin dětské knihy. Takovými autory byli například J. Lada, Josef Čapek, Zdeněk Burian, Ondřej Sekora, Jiří Trnka a mnoho dalších.

Po roce 1948 se nakladatelství stala státními a tím se kniha začala stále více dostávat do popředí a značně tak vzrostl počet vydávaných titulů. S budováním tehdejší socialistické společnosti byla spjata i kultura, která přestala být

individuální záležitostí, což mělo dopad i na dětskou knihu. (Chaloupka, Voráček 1984)

V 50. letech 20. století se v ilustraci začíná silně promítat její poznávací funkce, proto byla velmi popisná a zaměřovala se na didaktičnost. V 60. letech se od didaktičnosti upouštělo a do ilustrací byla promítána hlavně témata podporující fantazii. Často se objevoval pouze detail nebo náznak a zvýšil se význam barev, které navozovaly emocionální atmosféru. (Stehlíková 1984)

Stehlíková (Stehlíková 1984) ve své knize uvádí, že se v 60. letech kreslený humor začal osamostatňovat a humorné seriály se z dětských časopisů přemístily i do knih. V té době dosáhl velké popularity animovaný film, který celou tuto skutečnost značně ovlivnil. Velmi oblíbenou se stávají omalovánky, různé vystřihovánky a skládanky z papíru, které podněcovaly dětskou tvořivost, zručnost ale i fantazii. Mezi významné ilustrátory této doby patří například Adolf Born, Jiří Šalamoun, Alois Mikulka, Květa Pacovská nebo Zdeněk Sklenář.

Po roce 1989 se kulturní atmosféra opět uvolnila, vznikala nová nakladatelství a nové skupiny mladých ilustrátorů. Díky otevřenému trhu se ale setkáváme s mnoha méně vzdělanými ilustrátory a začíná se objevovat líbivý kýč. Stehlíková (Stehlíková 1984) ve své knize hovoří o „Klubu ilustrátorů dětské knihy,“ který vznikl v roce 1990 a v té době se zasloužil o vysokou kvalitu dětské knihy. Mezi nejvýznamnější nakladatelství té doby patří Albatros, Fragment, Axióma nebo Librex.

4.2 Humor v dětské ilustraci

Otto Čačka ve své knize uvádí: „Kresba umožňuje dětem vypovědět více než slova,“ a to nejen čtenáři samotnému, ale i pouhému pozorovateli. (Čačka a kol. 1999, s. 139)

Ilustrace je výtvarný doprovod textu, který ho více osvětluje a tím ho činí srozumitelnějším. Pro mladého čtenáře má ilustrace velký význam. Většinou

nepůsobí jen jako pouhý doplněk textu, ale nese v sobě mnohem více. Mnohdy sděluje ilustrace více, než pouhé slovo.

Autorka Stehlíková (1984) ve své knize uvádí, že ilustrátor prostřednictvím ilustrace komunikuje se čtenářem a jednoduchou formou mu tak sděluje i složitější skutečnosti. Humor je způsob, jakým ilustrátoři vyjadřují literární text a vytvářejí z něj nedílnou součást dětské ilustrace. V ilustracích se humor může vyskytovat v mnoha formách – ať už v podobě jemného humoru, grotesky, veselé kresby, karikatury nebo zobrazené absurdity.

Tvůrcem ilustrace bývá většinou dospělý člověk, který se vžívá do světa dětí a promítá ho do svých kreseb. Měl by proto brát ohledy na jejich postavení, zkušenosti a postoje. Ilustrace by měla vždy vyjadřovat jednoduchost, srozumitelnost, přesnost a měla by být doprovázena pozitivním citovým postojem. (Čačka a kol. 1999)

Znamí ilustrátoři dětských knih nejčastěji ve svých tvorbách zobrazují přírodu, zvířata, nadpřirozené bytosti, ožívají neživé věci a promítají je do jednoduchých situací, které jsou dětskému světu blízké. Stehlíková (1984) ve své knize cituje známého českého autora a ilustrátora Josefa Ladu, který ve svých knihách uplatňoval humor velmi hojně a vždy s odrazem jeho životního optimismu: „Kresby v obrázkových knížkách pro děti mají být jen veselé, protože dítě je přímo nabito smíchem a radostí ze života.“ (Lada In Stehlíková 1984, s. 53)

4.3 Význam dětské ilustrace a její funkce

Umění v jakékoliv podobě provází člověka již od útlého věku po celý život, a proto je dobré v dětech vzbuzovat zájem a zakládat na nich jeho vlastní tvorbu. Dítě začíná vnímat věci okolo sebe již od prvních měsíců života, kdy pozoruje tvary, barvy, vnímá mluvené slovo, zpěv. To vše ho ovlivňuje a probouzí v něm estetické citění, rozvíjí jeho vloh a osobnost. (Holešovský 1977)

V komunikaci s dětmi jsou obrazy a slova její nedílnou součástí, a protože ilustrace je považována za komunikaci prostřednictvím obrazu, ovlivňuje dítě stejnou formou. Zároveň rozšiřuje záměr spisovatele, obohacuje ho a zpestřuje. (Holešovský 1977)

Pokud budeme hovořit o funkci ilustrace, dojdeme k jisté konfrontaci názorů a polemik, a proto se nebudeme přiklánět k jednostrannému pojetí její funkce. Jisté je ovšem to, že význam ilustrace pro dětského čtenáře je velký. Teoretik František Holešovský stanovil ve své knize strukturu funkcí, o kterou se budeme opírat v následujícím textu. (Holešovský 1989)

Jako první je funkce poznávací nebo názorně didaktická, díky níž se mladý čtenář seznamuje s okolním světem, do kterého se postupně dostává a vcítuje. Velmi úzce souvisí s mravně výchovnou funkcí, která byla dříve hojně využívána pro věcné učení a základy mravní výchovy. Obě tyto funkce jsou i nadále velmi důležité, ačkoliv se k nim přidali i funkce další.

Další významnou funkcí je funkce estetická, díky níž se ilustrace stává prostředkem výchovy k estetickému cítění dítěte. Dítě je tak uvedeno do výtvarného umění, které ho podněcuje k tvořivosti a dalšímu zájmu o výtvarné umění. Postupem doby se mění nároky na esteticko-umělecké pojetí ilustrace, a tak procházela mnohými změnami.

Nesmíme zapomenout na to, že ilustrace rozvíjí osobnost dítěte, jeho tvořivost a citovou stránku. Je to vlastně opak verbálního dorozumívání, ale i tak mnohdy usnadňuje komunikaci s dítětem a dává mu možnost pomocí barev, linií a tvarů vyjádřit své myšlenky.

Holešovský také připomíná, že hlavní funkcí ilustrace je přinášet radost, líbit se, zaujmout a působit na jeho duševní stránku. Humorné ilustrace dělají knihu atraktivnější, přináší dětem zábavu a zvyšují o ni zájem.

Tento výčet hlavních funkcí není jednoznačný a nedá se přesně definovat, neboť u každého dítěte přihlížíme k jeho individuálním zvláštostem, vnímání a cítění.

4.4 Ilustrace a dětská imaginace

Jak již bylo řečeno v začátku práce, dětská představivost je jednou ze základních kognitivních funkcí člověka. Dalšími jsou potom vnímání a myšlení. Pro dětský svět je rozvoj představivosti stěžejní, a proto se podněcování fantazie objevuje jak v pohádkách a příbězích, tak v dětských hrách nebo ilustracích.

Čačka a kolektiv autorů (1999) ve své knize poukazuje na fakt, že pokud se zahledíme do historie dětské ilustrace, můžeme se setkat s různými typy knih a ilustrací. Některé nejsou určeny jen k prohlížení a čtení, ale poskytují dětem i možnost aktivně se zapojit formou vystřihovánek, dokreslováním, dolepováním či dokončováním ilustrací. Někdy se setkáváme i s přidanou loutkou nebo papírovými skládkami, ze kterých si děti mohou vytvořit hlavní hrdiny příběhů. Pomocí ilustrací, které dotvářejí pouze pozadí a prostředí, si tak mohou zahrát pohádku podle svého. Tím dochází k podněcování jejich výtvarné fantazie a rozvíjení tvořivosti.

Někteří autoři se přiklání k tvrzení, že dětská ilustrace omezuje dětskou fantazii, neboť jim odsouvá vlastní ztvárnění. Holešovský ve své knize reaguje na toto tvrzení takto: „S ohledem na nesmírnou sílu dětské představivosti nelze pochybovat o tom, že dítě doplňuje ilustrace přídatným obsahem, rozšiřuje a intenzifikuje ilustraci a tento aktivní podíl dítěte zbavuje uvedenou námitku významu“ (Holešovský 1977, s. 25)

Houška (1993) ve své knize píše, že dětská fantazie je nesmírně obohacující prvek podporující tvůrčí myšlení a uvádí dva základní pilíře, o které se tvořivost opírá. Jde o fantazii a intuici, čímž dokládá, že tvořivost bezprostředně souvisí s představivostí. Proto doporučuje omezit přísun hotových informací, kterých mají děti kolem sebe nespočet a více se zaměřit na rozvoj představ a vlastního

tvořivého myšlení. Uvádí také, že: „Představy jsou jedinečné a ty své mimo sebe nikdy nenajdeme a není nic, co by je mohlo nahradit.“ (Houška 1993, s. 52)

4.5 Ukázky tvorby vybraných českých ilustrátorů dětských knih

Z předchozích kapitol jsme se dočetli, že ilustrace je pro dětskou knihu velmi významnou součástí, která děti rozvíjí a přibližuje je k literárnímu dílu. Proto mi dovoluje prezentovat několik zajímavých ilustrací, se kterými jsem pracovala v přípravných fázích práce, a se kterými jsem seznámila i všechny zúčastněné respondenty.

Josef Čapek – jeden z nejznámějších českých malířů, spisovatelů a knižních grafiků, který své náměty nacházel hlavně v městských periferiích. Jeho ilustrace se objevují v literatuře pro děti i dospělé a na mnoha knižních obálkách. Napsal například *Povídání o pejskovi a kočičce*, které sám doplnil kresbami. Ilustroval také knihy svého bratra Karla Čapka. Jeho kresby jsou založeny hlavně na kresbě a barva bývá spíše doplňujícím prvkem. (Malíři dětem 1989)

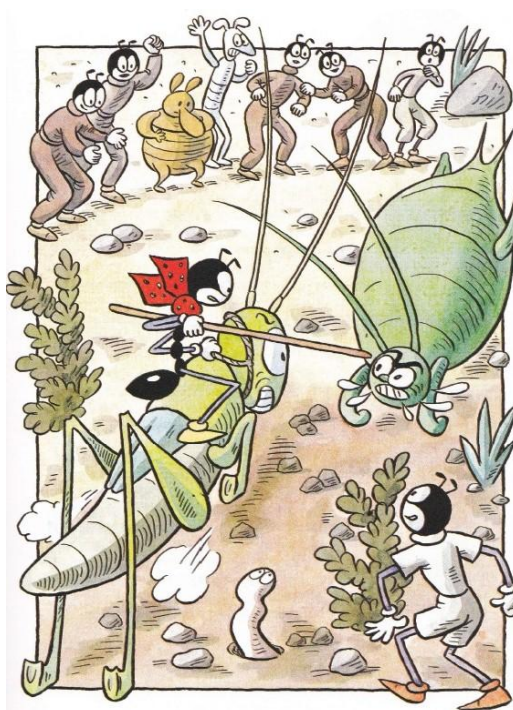


Obr. 8: ČAPEK, J. In *Malíři dětem* 1989, s. 6. (ilustrace)

Ondřej Sekora – významný ilustrátor, grafik a spisovatel, pro kterého je charakteristická jednoduchá linie a jasná kresba. Jeho vztah k přírodě se stal impulzem k vytvoření postaviček Ferdy Mravence, Brouka Pytlíka a mnoha dalších, na kterých dětem ukazuje etické vlastnosti, jakými jsou třeba pevná vůle, pracovitost nebo přátelství. (Malíři dětem 1989)



Obr. 9: SEKORA, O. In *Malíři dětem*, 1989, s. 10. (ilustrace)



Obrázek 10: SEKORA, O. *Ferda v mraveništi*, 1995, s. 31. (ilustrace)

Josef Lada – ilustrátor, malíř a spisovatel, který ve svých ilustracích zobrazoval především člověka a zvířata z českého venkova, které personifikuje a dává jim lidské vlastnosti. Své náměty čerpal ze svého dětství, které na venkově prožil. Kresby jsou srozumitelné a jasné a podporují českou tradici. Do svých děl vložil vlastní pojetí, které je velmi osobité. Světoznámé jsou jeho ilustrace k *Osudům dobrého vojáka Švejka* od Jaroslava Haška. (Malíři dětem, 1989)



Obr. 11: LADA, J. In *Malíři dětem*, 1989, s. 9 (ilustrace)

Adolf Born - český malíř, oblíbený ilustrátor, animátor, kreslíř, karikaturista a kostýmový výtvarník, který velmi úzce spolupracoval s Milošem Macourkem. Známy je hlavně díky svým ilustracím Macha a Šebestové, Pipi dlouhé punčochy nebo Žofky. Ilustroval přes 350 knih a mnoha dalším navrhoval obálku. Za svou práci byl oceněn mnoha cenami a svá díla vystavoval na výstavách po celém světě.⁵



Obr. 12: BORN, A. In Macourek. *Pohádky*. 1985, s. 119. (ilustrace)



Obr. 13: BORN, A. In Macourek. *Mach a Šebestová na prázdninách*, 2008, přebal knihy.
(ilustrace)

⁵ Adolf Born. *ArtForum* [online]. 1997 [cit. 2013-03-10]. Dostupné z: <http://www.gallery.cz/gallery/cz/adolf-born.html>

Jiří Trnka – známý tvůrce kreslených a loutkových filmů, malíř a ilustrátor, který se stal čelním představitelem ilustrace pro děti a mládež. Ilustroval mnoho knih, především pak Hrubínovy a Nezvalovy básně. Přináší dětem nový výtvarný způsob kresebného filmu, který je pro děti srozumitelný. Úspěšné jsou i jeho loutkové filmy. (Malíři dětem 1989)



Obr. 14: TRNKA, J. In Hrubín. *František Hrubín dětem*, 1985, s. 67. (ilustrace)

Alois Mikulka – malíř, ilustrátor, spisovatel a jevištní výtvarník, který vystudoval Vysokou školu výtvarných umění v Bratislavě. Vystavoval na mnoha výstavách po celém světě. U nás se proslavil zejména svými vtipnými ilustracemi ve vlastních knihách pro děti nebo svou ilustrátorskou spoluprací pro autory jako jsou Ota Hofman nebo Jiří Žáček.⁶



Obr. 15: MIKULKA, A. *Lupiči a policajti*, 2003, přebal knihy. (ilustrace)

⁶ Alois Mikulka. *Slovník české literatury: po roce 1945* [online]. 2006 [cit. 2013-03-10]. Dostupné z: <http://www.slovníkceskeliteratury.cz/showContent.jsp?docId=607>

Helena Zmatlíková – další nezaměnitelnou a velmi významnou ilustrátorkou je Helena Zmatlíková, která dlouhá léta pracovala pro spoustu nakladatelství a její originální ilustrace se objevují v mnoha úspěšných knihách. Jejím velkým oblíbencem byl zejména Ludvík Aškenazy, kterému ilustrovala velkou část děl, a se kterým ji spojovalo vzájemné přátelství. Dále můžeme její kresby vidět například v knihách *Děti z Bullerbynu*, *Honzíkova cesta*, *Bubáci z Pampelic*, *Kocourek Modroočko*, *Pinocchio* a v mnoha dalších. Sama autorka vydala několik leporel, které věnovala dětem a podílela se na několika večerníčcích a animovaných filmech pro děti.⁷



Obr. 16:ZMATLÍKOVÁ, H. In Kolář. *Z deníku kocoura Modroočka*, 1971. s. 76

⁷ Helena Zmatlíková. *Nakladatelství Artur* [online]. 2006 [cit. 2013-03-10]. Dostupné z: <http://www.artur.cz/helena-zmatlikova>



Obr. 17: ZMATLÍKOVÁ, H. In Aškenazy. *Putování za švestkovou vůní*, 1992, s. 86.
(ilustrace)



Obr. 18: ZMATLÍKOVÁ, H. In Kolář. *Z deníku kocoura Modroočka*, 1971, přebal knihy.
(ilustrace)

5 Rozvoj představivosti a fantazie prostřednictvím umělecké literatury

V této kapitole bych se chtěla věnovat metodám učení zaměřujících se na tvořivost, která je nedílnou součástí při činnostech podporujících rozvoj představivosti a fantazie u dětí mladšího školního věku. Veškeré vybrané metody považuji za přínosné při práci s textem a uvádím vždy možnosti využití při vyučování. Protože v dnešní době je tvořivých metod velmi mnoho, vybrala jsem několik z nich, které jsem v praxi sama vyzkoušela, a které považuji za vhodné.

5.1 Heuristické metody

Autoři Lokša a Lokšová (2003) uvádějí, že pojem Heuristická metoda pochází z řečtiny, konkrétně ze slova heuréka, což znamená „objevil jsem,“ „našel jsem.“ O využívání heuristických metod víme již z dob Sokrata, který ve svých rozhovorech dovedl odhalovat nové skutečnosti a poznatky na základě logického myšlení a vhodného kladení otázek.

Během této metody žáci řeší tvořivé úlohy, jejichž prostřednictvím si osvojují nové obsahy a aktivně se tak zapojují do objevování nových poznatků. Při heuristické metodě lze využívat různé všeobecné postupy a návody, díky kterým žáci lépe pochopí řešení problému. (Lokša, Lokšová 2003)

Dle Lokši a Lokšové (2003) lze tuto metodu nazvat tvořivou hrou, jejíž podstatou je samostatné objevování neznámých skutečností ze strany žáků. Během vyučování by měly činnosti vycházet z běžných životních situací, které žáci dobře znají a umějí si je představit. Měly by být dostatečně podnětné a evokovat v dětech zájem o hledání nových skutečností, zkoumání či ověřování.

5.1.1 Myšlenková mapa

S ohledem na rozvoj představivosti a fantazie lze tuto metodu hojně využívat právě při práci s textem. Při využití této metody lze hledat pomocí grafického znázornění vzájemné vztahy, souvislosti atp. Tato metoda cíleně

kombinuje důležitá slova s obrázky, schémata, barvami, pracuje s velikostí textu, tvarem písma apod.

Pro děti mladšího školního věku je velmi příjemná, protože působí názorně a oni tak mají veškeré důležité myšlenky stále na očích a dále s nimi pracují. Metoda myšlenkové mapy je velmi přínosná, neboť se při ní žáci učí hledat hlavní myšlenku, vztahy mezi skutečnostmi a provádějí tak analýzu i syntézu textu. Díky tomu si žáci lépe zapamatují a pochopí jednotlivé vztahy a skutečnosti. (Lokša, Lokšová 2003)

5.1.2 Brainstorming

Další metodou, kterou lze efektivně používat při výuce je brainstorming. Metoda pochází z USA, kde byla poprvé realizována. Autorem metody je Osborn, který předpokládal, že lidé mají v hlavě spoustu myšlenek, ale spoustu z nich nikdy nevysloví z důvodu obav, zábran nebo jen ze strachu, aby neřekli něco špatně či nepřesně. Touto metodou se zábrany odbourávají, podporuje se lidská tvořivost a vznikají tak nové, netradiční nápady. (Maňák a kol. 1997)

Metoda brainstormingu má pravidla, která by neměla být porušována. Jednotlivé body ve své knize uvádí Lokša a Lokšová (2003, s. 113). Zásady brainstormingu jsou pro jeho využití klíčové, proto si je zde ve zkratce uvedeme:

- *zákaz kritiky v jakékoliv podobě i za cenu vyloučení kritizujícího člena ze skupiny,*
- *uvolnění fantazie nebo svobodná hra myšlenek – řídí se zásadou, že i zdánlivě nejabsurdnější návrhy mohou být těmi nejlepšími nebo mohou vést k řešení,*
- *produkce co největšího množství nápadů. Čím více nápadů, tím větší pravděpodobnost, že se objeví hodnotný nápad - kvantita vyvolává kvalitu,*
- *pravidlo vzájemné inspirace – pro úspěšný průběh brainstormingu je důležitá kombinace a vzájemné spojování, zdokonalování nápadů, rozvíjení myšlenek,*
- *pravidlo úplné rovnosti účastníků – při brainstormingu neplatí vztahy nadřízenosti a podřízenosti.*

Při realizaci brainstormingu je potřeba dodržovat jednotlivé fáze, které na sebe logicky navazují, zahrnují pod sebe hodnocení, analýzu a syntézu atp. Ve své knize je velmi pěkně popisují Lokša a Lokšová (2003).

Ve výuce dětí mladšího školního typu lze brainstorming využít v mnoha oblastech. Je vhodný při práci s novým tématem nebo pro rozvoj konkrétní věci. Žáci si při brainstormingu osvojují nové poznatky, rozšiřují slovní zásobu a pracují s větším množstvím informací, které poté analyzují. Pokud se zaměříme na práci s textem, je vhodné tuto metodu využít pro hledání alternativních řešení - co by se mohlo stát, kdyby... Žáci začnou chrlit své nápady, které se poté logicky osvětlují a třídí. (Lokša, Lokšová 1999)

5.1.3 Situační metoda

Je to jedna z aktivizujících tvořivých metod, která vychází z reálné situace. Žáci dostanou její popis a mají za úkol ho po krátkém seznámení s obsahem vyřešit. V úvodu žáci dostanou prostor pro kladení otázek, na které učitel odpovídá, pokud se týkají případu a jsou pro jeho řešení potřebné. Podává jim tak stále bližší informace, se kterými žáci dále pracují a analyzují případ. (Maňák a kol. 1997)

Důležité je, aby učitel nevstupoval do činnosti vlastními nápady a neovlivňoval tak žáky. Následnou etapou je jakási třídírna toho, co víme. Oddělujeme od sebe podstatné a nepodstatné, možné a nemožné a navrhujeme řešení. V závěru je většinou přijato optimální řešení, se kterým se shoduje největší počet přítomných. Situační metodu lze aplikovat ve všech typech škol a s různě starými žáky. (Lokša, Lokšová 2003)

Při práci s textem se dá tato metoda použít například při dokončování pohádek nebo domýšlení různých variant konců příběhů. Žáci přitom pomocí navozujících otázek získávají stále větší množství informací, se kterými dále pracují. Pro usnadnění práce je dobré používat názorné pomůcky, využívat tabule, nástěnky, schémata.

5.2 Projektové učení

Dalším zajímavým způsobem jakým lze měnit školu zevnitř, je projektové učení. O jeho rozvinutí se postaral představitel americké pragmatické pedagogiky J. Dewey již na přelomu minulého století. Projektové učení bylo bráno jako prostředek k demokratizaci a humanizaci vyučování a škol. V podmínkách 70. let se pak projektové učení znovu dostává do popředí a stává se tak trvalou součástí dnešních inovačních snah. (Skalková 1995)

Lokša a Lokšová (2003) ve své knize uvádějí, že projektová metoda se začala objevovat nejprve v alternativních školách, ale své opodstatnění si našla i ve školách tradičních, kde se s ní dnes často setkáváme. Tato metoda vychází z pragmatické pedagogiky a žáci jsou při ní vedeni k řešení problémů, se kterými se setkávají v praktickém životě. Řeší je komplexním způsobem namísto útržkovitých poznatků, které bývají izolované od běžných situací praktického života.

Projekty mohou být realizovány buď v rámci jednoho či více předmětů, přičemž dochází k propojování učiva a mezipředmětovým vztahům. Někdy se setkáváme i s integrovanými tématy v rámci jednoho předmětu, které výuku zpestřují, obohacují a propojují tak mezi sebou jednotlivé poznatky a témata. (Maňák a kol. 1997)

Dle autorky Skalkové (1995) bylo hlavním cílem projektového učení překonávat nedostatky klasického vyučování a eliminovat izolovanost vědění od životní praxe, zmechanizování vyučovacího procesu, ztrátu zájmu a nízkou motivaci ze strany dětí. Nikdy však nechtělo zcela odstranit nebo nahradit běžné vyučování. V dnešní době je projektové učení chápáno jako doplněk, který umožňuje posilovat, prohlubovat a rozšiřovat kvalitní vyučování.

Témata projektů by měla vycházet ze zájmu žáků, být jim blízká a motivovat je ke hledání nových informací a k autentickému učení. I projektové učení má několik zásad, které jsou pro jeho průběh velmi důležité a mají své opodstatnění.

Lokša a Lokšová (2003, s. 126) ve své knize popisují hned několik zásad a my si je zde popíšeme:

- *zvolit téma žákům blízké, které odpovídá jejich zájmům, je přiměřené jejich věku a úrovni předcházejících vědomostí,*
- *žáky je třeba vhodně motivovat pro práci na projektu,*
- *nápad, téma rozvést a sestavit plán jednotlivých kroků,*
- *vytvořit pořadí důležitosti kroků a vytvořit skupiny pro jednotlivé úlohy, zvolit vedoucího skupiny a důsledně promyslet, jak budou vytvářeny skupiny pro řešení jednotlivých úkolů,*
- *určit cíl řešení projektu a přibližný termín ukončení,*
- *určit metody, formy a prostředky práce, dále zdroje informací a způsob zpracování informací, experimentů a vyhodnocování informací,*
- *dokumentovat průběh experimentu a realizaci projektu,*
- *výsledky vyhodnotit a zveřejnit.*

V dnešní době, kdy se snažíme co nejvíce podporovat tvořivé učení žáků, je tato metoda velmi přínosná, obohacující, zanechává v žácích hlubokou stopu a respektuje jejich osobnost. Nejen, že se žáci učí díky vynaložení vlastní vůle, ale hledají i informace, bádají a to vše nenásilnou formou, pomocí dobré motivace. Projektová metoda se dá využít v jakémkoliv typu školy, s jakkoliv starými žáky a je možné díky ní rozvíjet různá témata. Do projektu mohou být zapojeni jak žáci, tak učitelé nebo rodiče. (Lokša, Lokšová 2003)

5.3 Kooperativní učení

Kooperativní neboli skupinové učení je pro žáky přínosné hned z několika hledisek. Výzkumy prokázaly, že kooperativní učení je užitečné zejména proto, že se díky němu zlepšuje sociální interakce, vznikají kladné postoje ke druhým

žákům ať stejného, nebo opačného pohlaví, rasy či prospěchu a prohlubuje se zájem o učivo, který napomáhá ke zlepšení výkonu. (MAV⁸ 2005)

Mel Silberman (1997) považuje kooperativní učení za jeden z nejlepších způsobů, jak podpořit aktivní učení žáků. Díky vzájemné podpoře a rozmanitosti názorů, vědomostí a dovedností lze aktivní metodou učinit z běžného učení hodnotnou součást běžné výuky. Je důležité dohlédnout na správnou organizaci práce ve skupině, aby nedošlo k nerovnoměrnému rozložení úkolů a na správnou komunikaci mezi jednotlivými členy skupiny. Při špatné organizaci se kooperativní učení nestává efektivním a působí zmatečně.

Oproti tradičnímu vyučování, kde po frontálním výkladu následuje individuální práce v lavici, kde žáci vypracovávají zadané úkoly, je kooperativní učení mnohem pestřejší. Část hodiny bývá frontálně vyučována, po výkladu ale přichází tvořivá práce ve skupinkách, která se používá zejména k procvičení a použití učiva v praxi. (MAV 2005)

Mezinárodní akademie vzdělávání (2005) ve své knize uvádí, že při některých formách kooperativního učení si žáci vzájemně pomáhají, radí, kontrolují a hodnotí a tím vstupují částečně i do role učitele a přebírají odpovědnost za dění celé skupiny. Učitel by měl v době, kdy žáci pracují ve skupinkách, procházet třídou a sledovat organizaci práce, úspěšné plnění a při požádání jim poradit.

Skupinová práce se dá hojně využít ve všech typech škol bez ohledu na věk žáků. Při dobré tvůrčí schopnosti učitele je možné jakoukoliv látku přizpůsobit ke kooperativnímu učení a přispět tak k většímu zájmu žáků. Při práci s textem se dá kooperativní styl výuky použít třeba z hlediska zpětné vazby po vyprávění příběhu. Žáci mohou z různých materiálů sestavit koláž, podle které poté příběh znovu převypráví.

⁸ MAV – Mezinárodní akademie vzdělávání/UNESCO

5.4 Biblioterapie

Biblioterapie neboli léčba četbou je nová inspirativní metoda, která zatím není v českých školách příliš rozšířena - je však velmi přínosná. Jedná se jednak o způsob práce, který v sobě zahrnuje analýzu knihy pomocí diskuze a směřuje do hloubky tématu, ale také o umělecké aktivity s dramatizací či divadelním ztvárněním. Díky biblioterapii u čtenáře dochází k hloubkovému porozumění textu. (Homolová In Kratochvílová 2010)⁹

Silvie Kratochvílová (2010), která se ve svém článku inspirovala knihou Kateřiny Homolové také uvádí, že díky biblioterapii mohou žáci řešit konfliktní situace a rozvíjet schopnosti, které jsou při řešení problémů zapotřebí. Žák se během tohoto procesu snaží porozumět sobě samému a přijímá pocity druhých. Podle biblioterapie je předložený příběh procesem, který se neustále mění, a do kterého dítě pomítá své potřeby a zkušenosti. Díky tomu si pak dítě uvědomuje, že v některých situacích mají ostatní podobné pocity, a že není sám. Učí se problémům čelit a nevzdávat se, i když se nemusí vždy všechno podařit napoprvé. (Homolová In Kratochvílová 2010)

Biblioterapie se hojně využívá hlavně v oblasti psychoterapie, kde se lidé pomocí příběhů vyrovnávají s vlastními problémy. Terapeut záměrně vybírá literaturu podobnou jejich problému, aby měli tendence o nich mluvit, řešit je, svěřit se ostatním a vyronávat se s nimi. Handlová ve své magisterské práci dále uvádí, že: „Cílem biblioterapie je pomocí literatury zlepšovat psychický stav čtenáře v zátěžových situacích. Biblioterapie využívá informační a relaxační funkci literatury“ (Hándlová 2006, s. 13).

⁹ KRATOCHVÍLOVÁ, Silvie. *Čtenářská gramotnost a projektové vyučování*. [online]. 2010 [cit. 2013-02-26]. Dostupné z :<http://www.ctenarska-gramotnost.cz/ctenarska-gramotnost/cg-zdroje-k-tematu/knihy-cg-5>

5.5 Cílená interpretace textu

Tato metoda má dlouhou tradici a její koncepce se měnila podle prioritních záměrů vědeckého bádání. Slovník literární teorie z roku 1984 uvádí, že jde o literárněvědnou disciplínu, jejímž cílem je co nejlepší pochopení literárního díla a pochopení smyslu uměleckého díla.

Autorka Vařejková hovoří ve vztahu k žákům mladšího školního věku o interpretaci textu takto: „Literárněvědná interpretace je nejčastější uzavřená analýza jednoho díla, která se ve větší nebo menší míře dovolává literárněhistorického kontextu.“ (Vařejková 1998, s. 18)

Dále ale upozorňuje na fakt, že interpretace v hodinách literární výchovy znamená přiměřené předložení uměleckého textu se zaměřením k jeho výrazným znakům, pochopení smyslu textu, jeho vztahu ke čtenáři, autorovi nebo tradici a dalším skutečnostem. (Vařejková 1998)

K otázce, zda je tato metoda vhodná při výuce literární výchovy se vyjadřuje autorka Hincová takto: „Plně vyhovuje základním zásadám Komenského, že učit se má od jednoduchého k složitějšímu, od známého k neznámému a hlavně se má učit názorně, tj. méně využívat abstraktní výklad učitele a v mnohem větší míře realizovat zážitkové vyučování, které poskytuje trvalejší vědomosti a lépe fixuje dovednosti žáků, protože osobní zkušenost dětí je psychologicky nejlepším způsobem přijímání nových vědomostí a dovedností. Při interpretaci textů se aktivně rozvíjejí komunikační schopnosti žáků.“ (Hincová 2005, s. 76)

I tato metoda má závazná pravidla a fáze, které jsou podstatné pro jeho užití a správnou aplikaci do výuky. Hincová ve své knize tyto fáze uvádí s přesvědčením, že je důležité zařazovat vždy všechny tři po sobě a neopomenou ani jednu z nich. První fází je motivace pro uvědomělé čtení, druhou pak seznámení žáků s textem srozumitelnou formou ať už pomocí četby, filmu, nahrávky atd. Poslední fází je pak vlastní interpretace, která může obsahovat různé rozborů textu, analýzy vztahů, argumentaci aj. (Hincová 2005)

Při interpretaci textu je vhodné aplikovat metody tvořivé dramatiky založené na empatii a rolové kreativitě, která zvyšuje u žáků zájem o čtení textu a o jeho pozdější tvořivou interpretaci, do které vkládají humor, nadsázku a díky tomu snižují stres. (Germušková 2005)

5.6 Metoda kritického myšlení

Výchova uměním je vlastně výchovou k chápání uměleckého díla, jeho vnímání a prožívání. Samotné vnímání a pochopení textu závisí na tom, do jaké hloubky čtenáře umělecká výpověď zasáhne. Hledání souvislostí, přemýšlení, jeho sdílení s ostatními nebo obhajoba vlastního názoru, to všechno jsou prostředky kritického myšlení, díky kterým se rozvíjí osobnostní kvality jedince. (Bednářová 2008)

V Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání je mezi očekávanými kompetencemi uvedeno, že žák umí rozlišit fakta od mínění a názorů, umí posoudit věcnost textu, uvědomuje si cíle a funkce komunikace, se kterými se setkává například v televizi, časopisech či novinách, umí na ně kriticky reagovat, kultivovaně a výstižně se vyjadřovat a projevit svůj názor.¹⁰

Nejprve bylo kritické myšlení v Rámcovém vzdělávacím programu uváděno jako podpůrný prostředek výchovy, ale dnešní podoba RVP již tento termín neuvádí. Velká míra důležitosti je kladena na tvůrčí a samostatné myšlení žáků, které vede ke spolupráci a řešení problémů. (Bednářová 2008)

Bednářová (2008) dále uvádí, že pokud má být žák připraven pro život, je zapotřebí vybavit ho samostatným kritickým myšlením a naučit ho pouze vzorce modelových situací, které v běžném životě neexistují. Dále se žák musí naučit čelit novým situacím, na které nebyl připraven, a ve kterých je zapotřebí okamžitě

¹⁰ HOLASOVÁ, T. Národní program rozvoje vzdělávání – Bílá kniha a rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. ČJL 52, 2001/2002, č. 1-2, s. 1-5.

jednat. Vzhledem k těmto skutečnostem se kritické myšlení jeví jako jeden z nejdůležitějších úkolů školy.

Při práci s textem může být kritické myšlení používáno k posouzení informací a jejich věrohodnosti, přičemž nahlížíme na skutečnosti z více úhlů a odhalujeme jejich význam. Podstatou je vlastně jakási analýza a následné pochopení problémového jevu. Učíme se jednak respektovat názory a přesvědčení druhých a zároveň si umět obhájit názor vlastní. Tato metoda je vhodná zejména proto, že souvisí s pokládáním otázek, bádáním, hledáním nových souvislostí a odpovědí, porovnáváním apod. Vzbuzuje v žácích aktivitu, která je vzhledem k myšlení nezbytným předpokladem pro dosažení cílů. (Bednářová 2008)

Bednářová (2008) dále uvádí, že kritické myšlení by se mělo stát přirozeným způsobem komunikace a odehrávat se v prostředí, které podporuje střety názorů. Proto velmi záleží na přístupu učitele, který má velkou moc formovat takto žakovu osobnost v rovině sebepojetí a zvýšit jeho odpovědnost za vlastní učení, které poté žák chápe jako smysluplný proces.

6 Nonsens a jeho didaktické využití v hodině

6.1 Motivace při práci s nonsensovými texty

Jak ve své knize píše autor Petty (1996), většina začínajících učitelů považuje motivaci za předpoklad k úspěchu a zároveň si neví rady s tím, jak žáka přimět k zájmu o látku a dojít tak k efektivnímu vyučování.

Ve své knize uvádí i několik základních důvodů, proč se žáci chtějí učit a čím se má učitel v motivování žáků zabývat. Zde jsou zásady, které můžeme využít při práci s nonsensovými texty a podle kterých lze k výuce přistupovat (Petty 1996, s. 40, 41):

- 1) *Věci, které se učím, se mi hodí.*
- 2) *Kvalifikace, kterou studiem získám, se mi hodí.*
- 3) *Při učení mívám obvykle dobré výsledky a tento úspěch mi zvyšuje sebevědomí.*
- 4) *Když se budu dobře učit, vyvolá to příznivý ohlas na mého učitele a spolužáky.*
- 5) *Když se nebudu učit, bude to mít nepříjemné (a dosti bezprostřední) důsledky.*
- 6) *Věci, které se učím, jsou zajímavé a vzbuzují mou pozornost.*
- 7) *Zjišťuji, že vyučování je zábavné.*

U těchto faktorů je důležité jejich využití a časové hledisko. Je třeba si uvědomit, zda se jedná o faktor krátkodobý či dlouhodobý. Petty (1996) také upozorňuje na fakt, že v dětství a období dospívání je nutné využívat hlavně krátkodobé faktory, což se odráží i při práci s literárními texty – nejen nonsensovými.

Zájem žáků je jednou z nejdůležitějších podmínek pro efektivitu vyučování a dle Pettyho (1996) by i pedagog měl projevovat zájem o nonsensovou literaturu a ukázat tak žákům její pestrost a zdůraznit její přínos, pokud zapojí svou tvořivost a sebevyjádření.

Autorka Pavelková (2002) k tématu dodává, že pokud chceme mít učení zajímavější, je dobré propojovat jednotlivé předměty, využít mezipředmětových vztahů a žáky vtáhnout přímo do výuky. Činnosti by neměli být jednotvárné a příliš dlouhodobé. Zajímavost tématu by měla být umocněna neobvyklými činnostmi, problémovými úkoly, různými soutěžemi a hádankami. Dobré je využívat i externí objekty jako jsou exkurze, návštěvy výstav, zajímavé spolupráce s odborníky či práce s médii.

Petty (1996) ovšem dodává, že není dobré žáky motivovat až příliš. U žáků pak může docházet k přepracování, klesání výkonnosti a zbytečnému stresování. Proto musíme motivaci vhodně volit, být za ni zodpovědní a učit tomu i své žáky.

Každý žák má určité potřeby, které je nutné uspokojovat. Autor Plamínek (2007) se odkazuje na Maslowovu hierarchii lidských potřeb, na kterou ve své knize poukazuje i Průcha (1997) a Skalková (2007), a která uvádí, že je nutné, aby byly u žáka uspokojeny nejprve fyziologické potřeby a poté potřeba sounáležitosti, uznání, bezpečí a seberealizace.

6.2 Náměty pro rozvoj fantazie v hodinách českého jazyka

Veškeré činnosti spojené s rozvojem fantazie a představivosti by měly být realizovány zajímavou a hravou formou, která bude žáky bavit a povede je k aktivitě. (Skalková 1997)

Skalková (1997) chápe hru jako vyučovací metodu s určitými pravidly, která žáka vede k socializaci a k jeho sebekontrolě. Zmiňuje i funkci poznávací, která je spojena s realizací vlastních představ a fantazií. Poukazuje také na fakt, že se žák díky hře může setkávat s problémy, které ho mohou potkat v reálném životě a nutí ho je aktivně řešit a analyzovat. Při hře žák využívá svou vlastní iniciativu a aktivitu, individuální přístup a samostatnou práci. Zároveň je seznamován s prací ostatních žáků. Pokud chceme aplikovat nonsens do výuky, přistupujeme k činnostem zcela přirozeně a vycházíme z těchto poznatků.

Hana Nádvorníková (2011) ve své knize navrhuje několik námětů pro rozvoj fantazie a představivosti, které se dají aplikovat do jednotlivých vyučovacích hodin.

Věnuje se i posloupnosti očekávaných výstupů, které by mělo dítě zvládnout na konci období. Některé z nich si zde uvedeme:

1.) Volná námětová hra - pro děti předškolního věku je zcela přirozené využití her „na něco“ nebo „na někoho.“ Děti se často inspiroují ve vzpomínkách z jejich života, jsou ovlivněny lidmi, se kterými se setkali a přehrávají si opětovně situace, které je sociálně oslovily, zaujaly nebo s nimiž se musí vyrovnat. Dítě předškolního věku už dokáže poměrně dobře rozlišit, že jeho činnost není skutečná. Proto se často objevují věty typu: „Budeme si hrát na doktora a ty „jako“ přijdeš nemocná a já ti „jako“ udělám vyšetření.“

Nejčastěji se v jejich hře objevuje hra na rodinu, zvířata, lékaře, prodavače, učitele. U chlapců to často bývají povolání, která je fascinují, a která by si chtěli jednou vyzkoušet. Nejčastěji to bývá hasič, voják nebo policista. Velmi silně na děti působí četba z knížky nebo vyprávění příběhu.

Učitel by měl v těchto hrách působit pouze jako pozorovatel a hru příliš nenarušovat. Může dětem nabídnout potřebné hračky a pomůcky, ale jejich hru by neměl zbytečně ovlivňovat a narušovat.

2.) Vlastní pohybové představy – jedná se o řízené pohybové aktivity nebo činnosti, které v sobě nesou prvky tvořivé dramatiky. Děti svým pohybem znázorňují to, co slyší a okamžitě na to reagují. Jde o to, že každé dítě vyjádří danou věc jinak a po svém. Učitel by měl podporovat jejich různorodost a tvořivost a respektovat skutečnost, že se při těchto hrách poněkud rozdivočí.

Existuje velké množství her pro rozvoj pohybových představ a děti je milují. Dostávají tak volnost, přináší jim radost a zábavu. Na závěr je dobré se zeptat, jak se děti cítily a tím podpořit vzájemnou komunikaci a zároveň dostat zpětnou vazbu.

3.) Vlastní představy inspirované zvukem, hudbou – veškeré zvuky nebo hudba jsou pro děti podnětem k vlastnímu vyjádření a pohybové improvizaci. Můžeme je nechat hudbu pouze poslouchat a po poslechu je vézt k tomu, aby vyjádřily, co v nich hudba vyvolává nebo můžeme poslech doprovodit krátkým příběhem.

Pokud se nám podaří správně vybrat a citlivě předložit hudbu, v dětech obvykle evokujeme silné zážitky. Je dobré dát jim možnost svou náladu a pocit vyjádřit výtvarně a zachytit tak barevně to, jak se cítí nebo je necháme ztvárnit postavy, které jim hudba připomíná. Tato činnost je poměrně náročná a většinou se zařazuje až v pozdějším věku dítěte. I tak je ale důležité, abychom dětem nechali volnost a příliš je netlačili do našich představ.

4.) Fantazijní rozvíjení literární předlohy – Pohádky, příběhy, básničky, to všechno jsou velmi dobré zdroje pro rozvíjení fantazie dětí. Je důležité nechat dětem v jejich představách naprostou volnost a neopravovat jejich výroky, i když se do příběhu příliš nehodí. Existuje spousta metod, kterými se dá fantazie pomocí literatury rozvíjet. Například, když dítě zvažuje a navrhuje různé varianty řešení. Děti se tak podílejí na společném plánování a hodnocení toho, s čím pracují. Zároveň používají vlastní vzpomínky a fantazii a do činnosti vkládají to, co by chtěly zažít znovu nebo zcela nově.

Výbornou metodou je, když děti dokončují pohádku podle vlastní fantazie. Může se jednat o pohádku zcela známou, kde mají za úkol vymyslet jiný konec nebo o pohádku neznámou, kde vymýšlejí celé dokončení děje.

Další metodou je skládání pohádky z kousků. Učitelka začne vyprávět příběh, a koho napadne pokračování, řekne ho nahlas. Takto se vystřídá co nejvíce dětí a vznikne úplně nový příběh, se kterým poté dále pracují. Je dobré, když učitelka zaujme pozici „provokátéra,“ který svými otázkami evokuje jejich zkušenosti, a vede je tak k hlubšímu zamyšlení. Nevnučuje jim však své názory.

Podle autora Pettyho (1996) se jedná o jazykovou činnost, která je pro žáky velmi přínosná. Jednak učí žáky komunikovat, a tvoří tak jeho jazykovou vybavenost, zároveň ale podněcuje i jeho fantazii a představivost. Jednotlivé hry, které lze aplikovat do hodin českého jazyka autor ve své knize rozčlenil do několika kategorií, ze kterých mohou pedagogové čerpat a uplatňovat je při svých hodinách.

7 Závěr teoretické části

V této kapitole bych chtěla shrnout nejdůležitější informace, které se týkají dětské fantazie a představivosti, nonsensu a jeho přínosu pro dětského čtenáře a významu ilustrace v dětské knize.

Z předcházejících kapitol vyplývá, že představivost a fantazie jsou důležitými prvky předškolního a mladšího školního věku, a proto je velmi důležité, abychom je v dětech podporovali a posilovali. Fantazie pomáhá bořit hranice mezi skutečností a představou, ovlivňuje naše myšlení a příznivě bojuje proti stresu.

Díky nonsensové literatuře, která je z historického hlediska poměrně mladá, nacházíme spoustu možností jak unikat z běžného života do vlastních světů a spojovat skutečné s neskutečným. Nonsensová literatura přinesla mnoho významných českých i světových autorů, kteří se dokázali prosadit jak v literatuře pro dospělé, tak v literatuře pro děti a mládež.

Pokud se zaměříme na využití nonsensové literatury v současné škole, dojdeme k závěru, že nejdůležitějším prvkem ve výuce je motivace a osobnost učitele, který v žácích probouzí zájem, volí vhodné metody přiměřené jejich vnímání, chápání a kognitivním procesům jedince. To vše pak vede k efektivnímu učení, ze kterého si žák odnáší vlastní zkušenosti.

Z psychologického hlediska jsou nonsensové texty vhodné pro rozvoj fantazie a představivosti zejména ve spojení s vlastním prožitkem a to za pomoci hry a tvořivé výuky, při které žák uplatňuje kritické myšlení a posiluje sebeuvědomění.

Shrnutím všech poznatků tedy dojdeme k závěru, že nonsensová a humorná literatura je dětem velmi blízká. Velmi často je spojena s hrou, která je pro předškolní a mladší školní věk typická. Z psychologického i didaktického hlediska tedy vyplývá, že humor rozvíjí dětskou osobnost, přináší radost a určitý prvek poznání.

Zobrazování humoru v ilustracích pro děti je přizpůsobeno jejich pohledu na svět, který je velmi barevný, pozitivně laděný a obsahuje prvky nadsázky, humoru a vtipu. Ilustrace je důležitou součástí dětských knih, neboť čtenáře ještě více vtahuje do samotného děje a mnohdy mu usnadňuje orientaci ve složitějších skutečnostech.

V praktické části práce bylo snahou přiblížit dětem více humorný a nesmyslný svět, ve kterém je vše dovoleno a nic není zakázáno. Hlavním cílem bylo, probudit v dětech jejich představy, odpoutat je od všedního vnímání světa, překlenout hranice mezi realitou a fantazií a vytvořit knihu *„48 konců pro jedinou pohádku.“*

II. Praktická část

8 Metodologie pedagogického výzkumu

8.1 Obecná charakteristika

Na metody pedagogického výzkumu se ve svých publikacích zaměřuje především Chráska (2007), který uvádí, že základním prvkem klasických, tedy kvantitativně orientovaných výzkumů, je pozitivismus. Z toho vyplývá přesvědčení o existenci určitého jevu, který není závislý na našich postojích, citech a přesvědčení. Samotný výzkum pak autor přirovnává k systematickému a záměrnému zkoumání předem stanovených hypotéz.

Vedle kvantitativně orientovaných výzkumů se v poslední době začíná stále více rozvíjet kvalitativně orientovaný pedagogický výzkum, který vychází hlavně z fenomenologie, která připouští subjektivní aspekty a větší množství realit. (Chráska 2007)

Z rozdílů mezi jednotlivými typy výzkumů pak vyplývají i odlišné cíle, metody a samotný přístup k bádání. Právě s ohledem na množství rozdílů mezi jednotlivými výzkumnými metodami bývají často stavěny do protikladných a zároveň neslučitelných pozic. Chráska (2007) se ovšem přiklání k názoru, že každý z těchto přístupů má své nedostatky a klady a proto považuje za vhodné a výhodné oba vzájemně kombinovat.

8.2 Cíle pedagogického výzkumu

Hlavním cílem mého výzkumu bylo probuzení dětské fantazie pomocí nedokončeného humorného příběhu, který žáci ztvárňovali pomocí vlastní ilustrace a následně vyprávěli osobitě dokončení textu. Díky tomu měla vzniknout kniha *48 konců pro jedinou pohádku*.

Pro dosažení hlavního cíle bylo zapotřebí kombinovat 2 metody. První z nich byly individuální rozhovory s dětmi, při kterých jsem se věnovala samotným ilustracím, které žáci kreslili k dané pohádce, a při kterých zapojovali vlastní fantazii a představivost. Druhou metodou byl dotazník, který obsahoval pouze

doplňující otázky týkající se zájmu o knihu atp. Obě metody byly prováděny ústní formou.

Při rozhovorech jsem se zaměřila na pozorování komunikačních dovedností jednotlivých žáků, které ovlivňovaly samotné vyprávění, dále na jejich fantazijní představy a úroveň mluveného projevu.

Při tvorbě dotazníku jsem volila jednoduché a srozumitelné otázky, které byly jednoznačné a jasné. Při jeho sestavování jsem čerpala z odborné literatury a zásad pro správnou formulaci otázek, kterou ve své knize uvádí autor Chráska (2007).

Dalším cílem praktické části pak bylo hledání rozdílů mezi fantazií dětí předškolního věku a dětí mladšího školního věku, které jsou již zatíženy povinnostmi spojenými se školní docházkou a novými vědomostmi, které ovlivňují jejich celkové myšlení.

Závěrem celé praktické části je kniha dětských ilustrací, vztahující se k nedokončené pohádce M. Macourka – Plameňák, jejíž vlastní dokončení žáci ztvárnili pomocí osobité kresby, na které pak postavili dokončení příběhu. Kniha s názvem *48 konců pro jedinou pohádku* bude dostupná všem zúčastněným žákům.

8.3 Hlavní cíle a výzkumné otázky

Abychom zajistili smysluplnost a komplexitu zkoumaných jevů, bylo zapotřebí si v začátku práce stanovit hlavní cíl a některé výzkumné otázky, na které jsme se poté zaměřili. Odpovědi na položené výzkumné otázky vyplývají z pozorování, dotazování a následného zpracování získaných dat.

Hlavní cíl práce:

Humornou formou rozvíjet dětskou fantazii a vytvořit originální knihu s dětskými ilustracemi a příběhy.

Tento cíl byl pro vytvoření knihy stěžejní a odvíjely se od něho veškeré další kroky. V průběhu výzkumu žáci zapojovali svou fantazii, využívali představy, humor, vtip a nadsázku. Jednotlivé výzkumné otázky byly pak dále ověřovány během rozhovorů s dětmi.

Stanovením vlastních výzkumných otázek a jejich následným potvrzením či vyvrácením bych chtěla dojít k závěru, zda je nonsensová literatura pro žáky mladšího školního věku a děti předškolního věku přínosná a zajímavá a zda je vhodné ji využívat při výuce a docílit tak rozvoje jejich fantazie a představivosti.

Výzkumná otázka č. 1:

Dokáží se žáci základní školy odpoutat od povinností a přejít do světa fantazie během vyučování?

Výzkumná otázka č. 2:

Najdeme značné rozdíly v pojetí příběhu mezi předškoláky a školáky?

Výzkumná otázka č. 3:

Bude jazykový projev žáků ZŠ lepší než projev dětí z mateřské školy?

V dotazníku, který navazoval na individuální rozhovory s dětmi, pak zkoumám další zajímavé otázky, které se týkají dětí a jejich vztahu k literatuře, knize a kultuře. Tyto informace jsou pouze doplňující a vyplynuly z odpovědí na krátký dotazník.

8.4 Použité výzkumné metody

Stěžejní výzkumnou metodou, kterou jsem použila pro získání výsledků, byl individuální rozhovor s žáky a dětmi z MŠ. Jednalo se o výzkumnou metodu spočívající v samostatném vyprávění dětí a žáků. Před samotným rozhovorem bylo zapotřebí navázat přátelský vztah mezi mnou a respondentem, prolomit psychické bariéry a zajistit souhlas se záznamem, který byl pořizován na diktafon.

Při rozhovoru byly použity otevřené, neutrální a jasné otázky, které respondenta vybízeli k přemýšlení a následně informačně hodnotné odpovědi. Základním cílem bylo eliminování jakékoliv snahy vnutit respondentovi vlastní názor špatně položenou otázkou.

Druhou výzkumnou metodou, která na rozhovor a jeho zaměření navazovala, byl dotazník, který obsahoval 6 otázek. Aby byly podmínky pro děti z mateřské školy a žáky základní školy stejné, zvolila jsem ústní formu dotazování, protože děti z předškolní třídy neumějí psát. Odpovědi jsem zaznamenávala sama a to do předem připraveného dotazníku.

8.5 Charakteristika výzkumného souboru

Výzkum byl prováděn v Mateřské škole Klásek v Kadani ve třídě předškolních dětí a dále v 1. třídě na Základní škole Na Podlesí v Kadani. Tyto dvě skupiny jsem si zvolila vzhledem k tomu, že pracuji ve zmiňované mateřské škole a věnuji se práci s předškolními dětmi. Druhou výzkumnou skupinu jsem volila proto, že jsem ve třídě absolvovala pedagogickou praxi, takže mne obě skupiny dětí dobře znaly.

Celkem se výzkumu zúčastnilo 46 žáků, z toho 24 dětí předškolního věku a 22 žáků 1. třídy. Tímto bych ráda poděkovala všem zúčastněným žákům a dětem, třídním učitelkám za umožnění výzkumu a s tím související narušení výuky a ředitelům mateřské i základní školy za umožnění výzkumu.

Tabulka 1: Tabulka respondentů

Škola	Mateřská škola Klásek Žitná 615, Kadaň	Základní škola Kadaň Na Podlesí 1480, Kadaň
Počet respondentů	24	22

8.6 Realizace výzkumu

Před realizací výzkumu v základní škole bylo zapotřebí navázat s žáky kontakt, odbourat bariéry a navodit přátelskou atmosféru. Proto jsem se rozhodla docházet pravidelně do ZŠ na pozorování, během kterého jsem si dělala poznámky o jednotlivých žácích, které jsem si poté chtěla rozhovorem ověřit.

Za významnou považuji i velmi dobrou spolupráci s třídní učitelkou, která mi poskytla o žácích další informace a veškeré materiály a pomůcky, které jsem ke své práci potřebovala. Několikrát jsem s žáky pracovala a uváděla je do tématu, se kterým budeme pracovat – tedy pohádka. Stejným způsobem jsem postupovala i v mateřské škole, kde ale byla práce jednodušší, neboť děti dobře znám a pracuji s nimi jako jejich třídní učitelka již od září.

V mateřské škole probíhal výzkum ve vlastní třídě, kde jsme si nejprve povídali o tom, co se bude dít a proč budeme obrázky kreslit a dětem byl dán prostor pro vlastní otázky. Tento neoficiální rozhovor, který probíhal v komunitním kruhu na koberci a byl současně i motivací, přispěl k výborné atmosféře a potlačil strach a stud dětí. Poté jsme se přesunuli ke stolům, kde byly podány jasné instrukce o průběhu práce.

Děti měly dostatek neomezeného času pro vlastní tvorbu. Ty, které měly hotovo, odcházely do tělocvičny, aby nerušily ostatní při práci. Po dokončení jsem si jednotlivé děti brala do vedlejší místnosti, kde mi vyprávěly svůj příběh. Poté jsem dětem pokládala 12 otázek, týkajících se tématu a jejich odpovědi jsem si pečlivě poznamenávala do dotazníku.

V základní škole probíhal výzkum obdobnou formou, pouze úvodní část trvala déle a to z důvodu, abychom se lépe poznali a z žáků spadl možný stres a nejistota. Po úvodní motivaci proběhl samotný výzkum a žáci malovali příběh. Kdo měl práci hotovou, šel se mnou do družiny, kde v příjemném prostředí probíhal rozhovor a následný dotazník.

Myslím, že žáci se dokázali odpoutat od všedních starostí a od školních povinností a brali výzkum jako zpestření běžného dne a novou zajímavou zkušenost, která je velmi bavila.

9. Výsledky výzkumného šetření a jejich interpretace

9.1 Interpretace výsledků výzkumu

9.1.1 Analýza rozhovorů

Hlavním cílem výzkumu bylo probudit v dětech jejich představivost a fantazii a motivovat je k domyšlení příběhu, díky kterému se mohly stát ilustrátory a současně spisovateli. Před zahájením praktické části byly stanoveny 3 výzkumné otázky, na které jsme během rozhovorů a pozorování hledali odpovědi.

Výzkumná otázka č. 1:

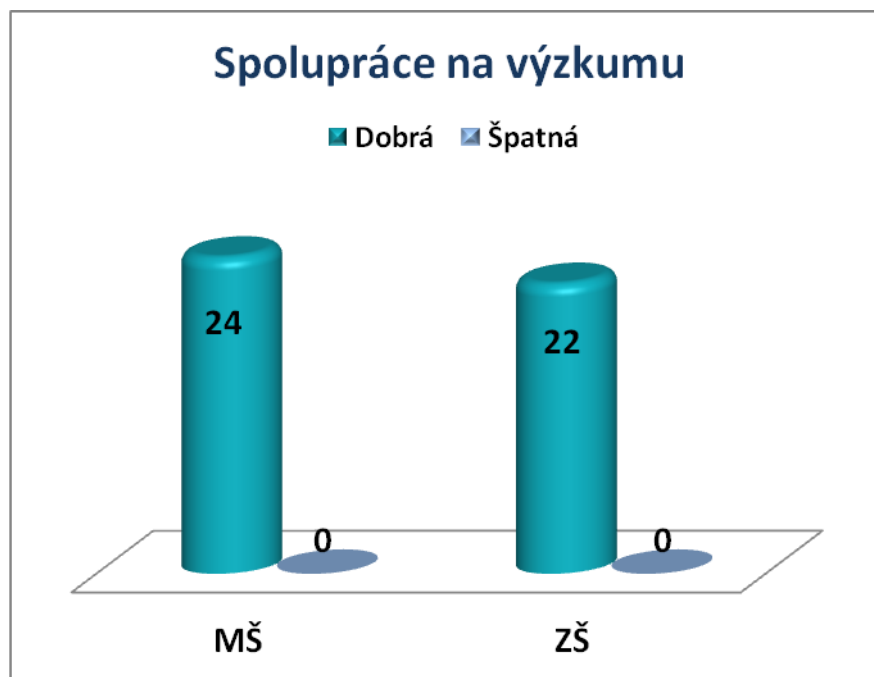
Dokáží se žáci základní školy odpoutat od povinností a přejít do světa fantazie během vyučování?

Před realizací výzkumu jsem do základní školy několikrát docházela na pozorování a s dětmi jsem si často povídala. U mnohých z nich bylo cítit velké zatížení školními povinnostmi a negativní přístup k metodám, které neznají. Žáci měli tendenci vzdávat věci předem, podceňovat se a dýchala z nich neochota ke spolupráci i přesto, že nebyli s celým problémem doposud seznámeni. Proto se první výzkumnou otázkou stala právě tato, na které záviselo celé další pokračování výzkumu. Stejně hovořila i třídní učitelka, která měla díky svým stávajícím zkušenostem s dětmi z celého průběhu výzkumu strach a obávala se možného odmítnutí spolupráce ze strany některých žáků.

I přes tyto dojmy a názory žáci na výzkum reagovali velmi pozitivně a brali ho jako zpestření všedního vyučovacího procesu. Žáci si celý výzkum doslova užívali, bavila je jak tvorba ilustrace, tak následné vyprávění. Jejich příběhy byly plné fantazijních představ a prolínání reality a snu.

V mateřské škole byl výzkum pojat jako hra na ilustrátory a spisovatele, která vycházela z tématu o povolání. Děti byly motivovány vznikem vlastní knihy, kterou si budou moci pořídit domů a číst si z ní před spaním. Kniha pro ně bude současně i vzpomínkou na mateřskou školu a své kamarády.

Graf 1: Spolupráce žáků při výzkumu.



Odpověď na výzkumnou otázku č. 1 tedy zní:

**ANO, ŽÁCI ZÁKLADNÍ ŠKOLY SE DOKÁŽÍ ODPOUTAT OD SVÝCH POVINNOSTÍ
A PŘEJÍT DO SVĚTA FANTAZIE I BĚHEM VYUČOVÁNÍ.**

Výzkumná otázka č. 2:

Najdeme značné rozdíly v pojetí příběhu mezi předškoláky a školáky?

Důvodem, proč jsem zvolila tuto výzkumnou otázku, byla zvědavost, zda žáci ZŠ do svých příběhů aplikují své vědomosti ze školy. Nejenže výzkum probíhal přímo ve třídě a žáci tak byli obklopeni didaktickými pomůckami,

nástěnnými tabulemi a učebnicemi, ale jejich myšlení je v prvním ročníku ZŠ velmi zatíženo spoustou nových informací, které se musí naučit.

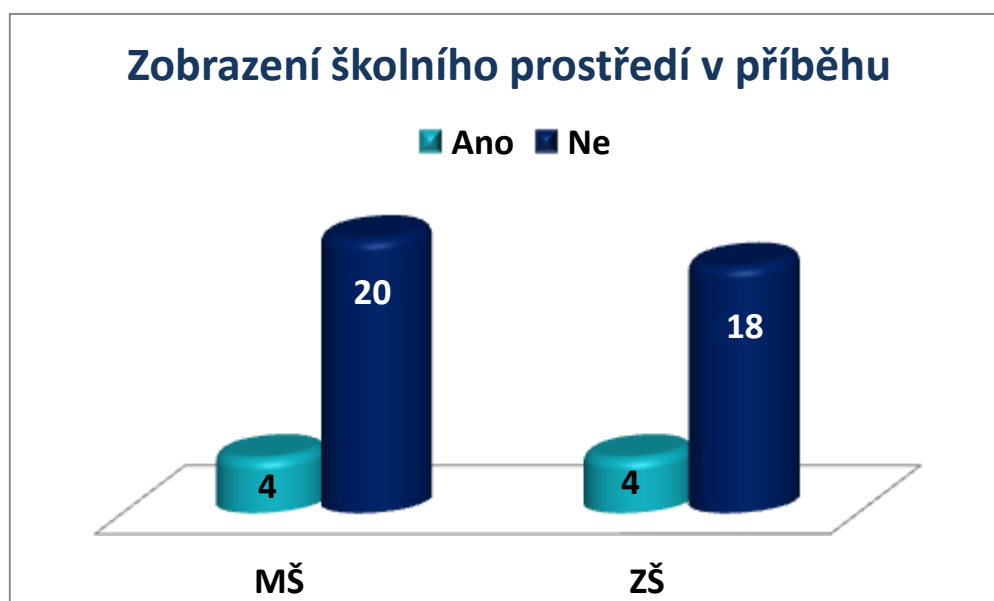
Z výzkumu vyplynulo, že zhruba 82% žáků školní prostředí do pohádkového příběhu nijak nezobrazilo a naprosto se od něj odpoutalo. 18% žáků školní prostředí nebo činnosti s ním spojené do svého příběhu zahrnulo. Nejčastěji se jednalo o psaní domácích úkolů a poté samotnou návštěvu školy.

Velmi zajímavou skutečností je fakt, že zhruba stejné množství dětí z mateřské školy tj. 17%, které školní prostředí ještě nepoznalo, jej do svého příběhu také zakomponovalo. Jednalo se o konkrétní výuku abecedy nebo násobilky.

Tabulka 2: Zobrazení školního prostředí do příběhu.

ZOBRAZENÍ ŠKOLNÍHO PROSTŘEDÍ			
MŠ	ANO	4	tj. 17%
	NE	20	tj. 83%
ZŠ	ANO	4	tj. 18%
	NE	18	tj. 82%

Graf 2: Zobrazení školního prostředí v příběhu.



Odpověď na výzkumnou otázku č. 2 tedy zní:

**NE. MEZI POJETÍM PŘÍBĚHŮ ŠKOLÁKŮ A PŘEDŠKOLNÍCH DĚTÍ
NENALÉZÁME ŽÁDNÉ VĚTŠÍ ROZDÍLY.**

Výzkumná otázka č. 3:

Bude jazykový projev žáků ZŠ lepší než projev dětí z mateřské školy?

Tato výzkumná otázka vychází z předpokladu, že žáci základní školy jsou již zvyklí na školní režim a s ním spojenou potřebou lepšího jazykového projevu. Žáci základní školy by měli umět vyprávět v souvislých větách, své věty by měli umět odůvodnit, dále by měli být schopni odpovídat na zadané otázky okamžitě, jasně a zřetelně.

Děti z mateřské školy, které ještě nepocítily žádné větší povinnosti a odpovědnost sama za sebe při vyučovacím procesu, kdy musí umět prosadit svůj názor, by v tomto případě mohly mít větší problémy, než žáci základní školy.

Z výzkumu ovšem vyplynulo, že jazykové dovednosti žáků základní školy jsou o něco horší, než u dětí ze školy mateřské. Po dlouhém přemýšlení jsem došla k závěru, že tento jev může být ovlivněn mnou, jakožto výzkumníkem a to z toho důvodu, že děti z mateřské školy mne dobře znají a komunikují se mnou každý den. Proto pro ně nebyla komunikace se mnou nijak zvláštní a přišla jim naprosto přirozená. Žáci základní školy mne sice párkrát viděli a několikrát se mnou mluvili, jazyková bariéra ovšem může být způsobena právě tím, že mne dostatečně neznali.

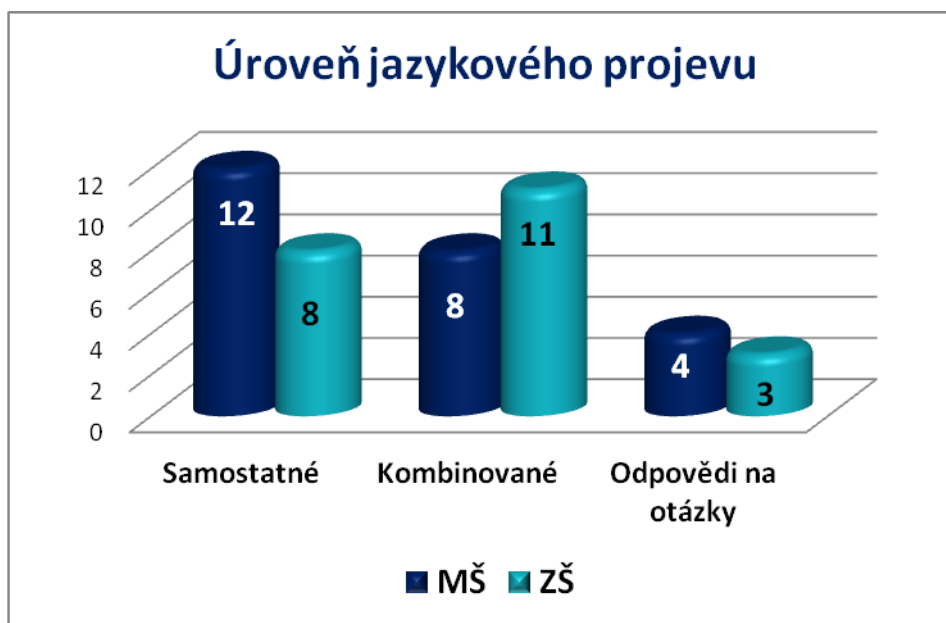
Pro přehlednost jsem sestavila jednoduchou škálu, do níž jsem na základě nahrávek mluveného projevu dětí jednotlivé respondenty zařazovala. Z tabulky vyplývá, že plynulé samostatné vyprávění lépe zvládly děti z mateřské školy, ačkoliv u žáků ze základní školy zase nedocházelo tolikrát k pouhému zodpovídání

otázek. Tito žáci nebyli schopni sami vyprávět příběh a byli závislí na mých otázkách. Většina z těchto žáků působí v běžném životě velmi tichým dojmem.

Tabulka 3: Úroveň jazykového projevu dětí.

	MŠ	ZŠ
Plynulé samostatné vyprávění bez mého zásahu	12	8
Vyprávění, do kterého jsem zasahovala otázkami	8	12
Vyprávění pouze na základě mých otázek	4	2

Graf 3: Úroveň jazykového projevu dětí.



Odpověď na výzkumnou otázku č. 3:

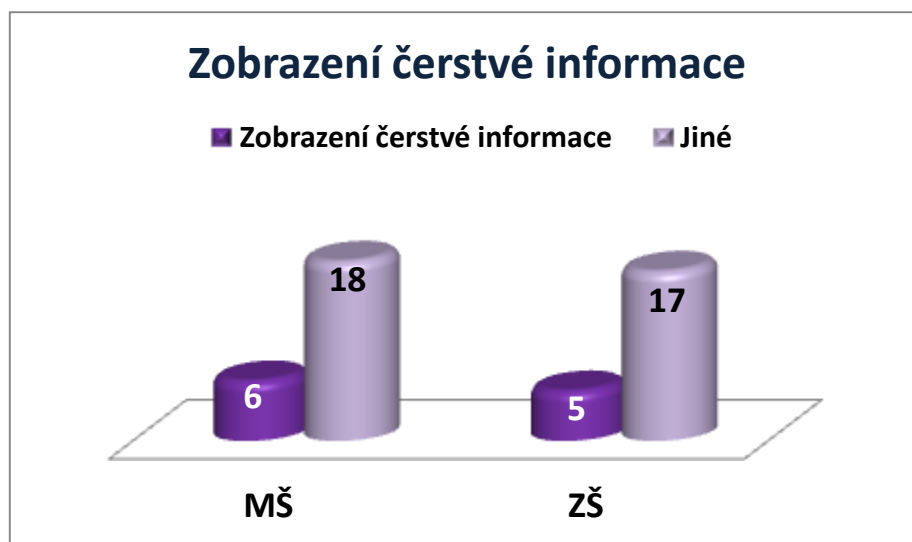
**NE, JAZYKOVÝ PROJEV ŽÁKŮ ZŠ NEBYL LEPŠÍ NEŽ U DĚTÍ
Z MATEŘSKÉ ŠKOLY.**

Protože se jednalo o vlastní tvorbu dětí a žáků, během individuálních rozhovorů a následné analýze jejich prací bylo možné vyzkoumat hned několik dalších zajímavých informací, kterým bych se chtěla věnovat v následující části práce.

1. ZOBRAZOVÁNÍ NOVÝCH INFORMACÍ

U respondentů se v několika případech do příběhu dostává postava či místo, o kterém se děti učily bezprostředně před výzkumem. V mateřské škole to byla postava kočky, v základní škole potom město Paříž. Velmi často se u žáků ZŠ objevoval také motiv pláže. Motiv pláže může být spojen s nastávajícími prázdninami nebo příjemnými pocity, které žáci na dovolených zažívají. Žádné konkrétní souvislosti s předešlou výukou nebyly shledány.

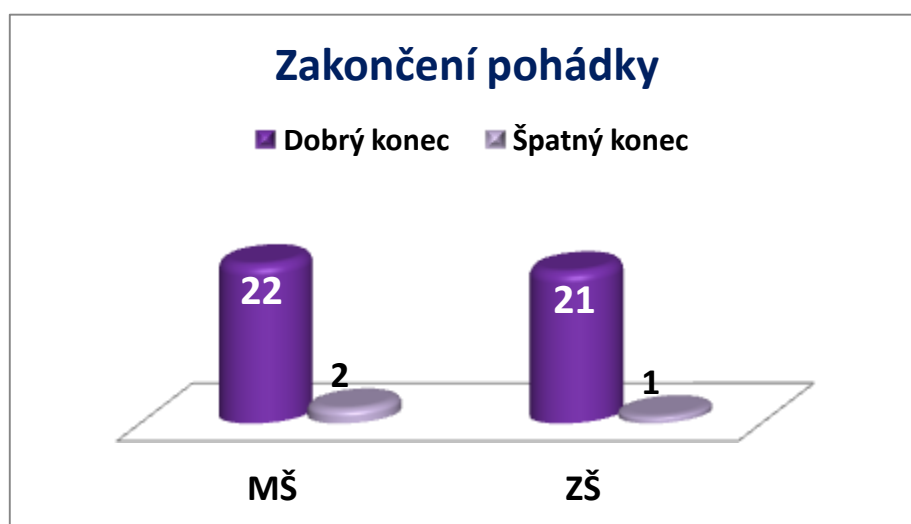
Graf 4: Zobrazování nových informací v příběhu.



2. TYP ZAKONČENÍ POHÁDKY

Další zajímavou věcí, která se ve výzkumu objevila, byl konec pohádky. U většiny respondentů končil příběh dobře – buď se noha vrátila k plameňákovi, nebo si našla kamarády a měla se dobře. Přesto se u několika málo dětí, objevil konec špatný a to v tom smyslu, že noha cestu po světě nepřežila. Velmi zajímavý je i fakt, že všechny špatné konce měly na svědomí dívky.

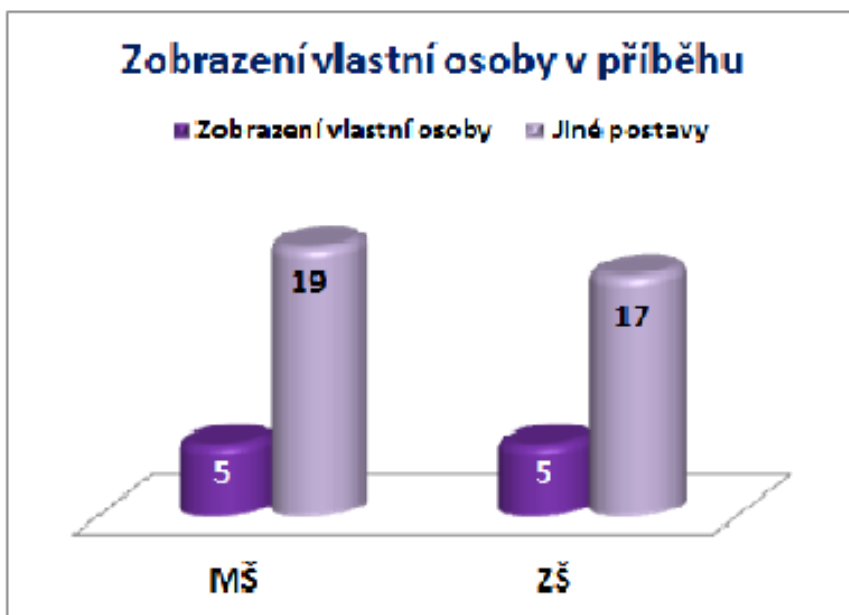
Graf 5: Typ zakončení pohádky.



3. ZOBRAZENÍ VLASTNÍ OSOBY V PŘÍBĚHU

Další zajímavostí, která z výzkumu vyplynula, byla tendence několika žáků zobrazit v pohádce vlastní osobu. Někdy respondenti během vyprávění přecházeli do přítomnosti a prožívali příběh v reálném čase – proto při vyprávění používali přítomný čas. Soudím, že pohádkový svět je dětem tak blízký, že by se rády staly jeho součástí. Právě zde se jim to povedlo a mohly se stát jednou z pohádkových postav.

Graf 6: Zobrazení vlastní osoby v příběhu.



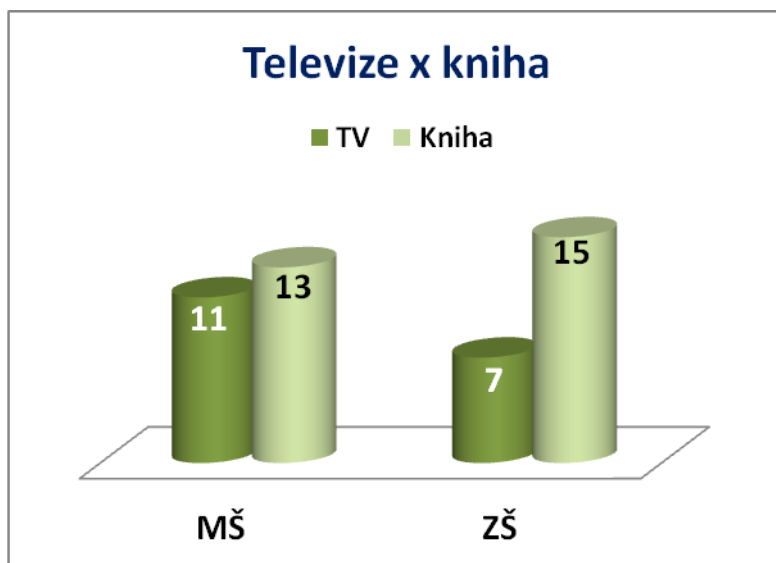
9.1.2 Vyhodnocení dotazníků

Dotazníky jsem zvolila jako doplňující výzkumnou metodu, která se zabývala zájmem o knihy, pohádky a jejich oblíbenosti. Jelikož se výzkumu zúčastnilo pouze 46 respondentů, výsledky jsou spíše pro mé využití v praxi. Dotazník zahrnoval 6 jednoduchých otázek a probíhal bezprostředně po individuálních rozhovorech.

1. Sleduješ pohádky spíše v televizi nebo v knížkách?

Tato otázka mne zajímala hlavně z toho důvodu, že obecně se hovoří o tom, že klesá u dětí zájem o knihu a nahrazuje ji televize, DVD nebo sledování na počítači. Údaje, které jsem získala, se k tomuto názoru nepřiklání a naopak poukazují na fakt, že děti stále knihu berou jako zajímavý zdroj potěšení. U žáků základní školy byla kniha o více než polovinu úspěšnější než sledování televize.

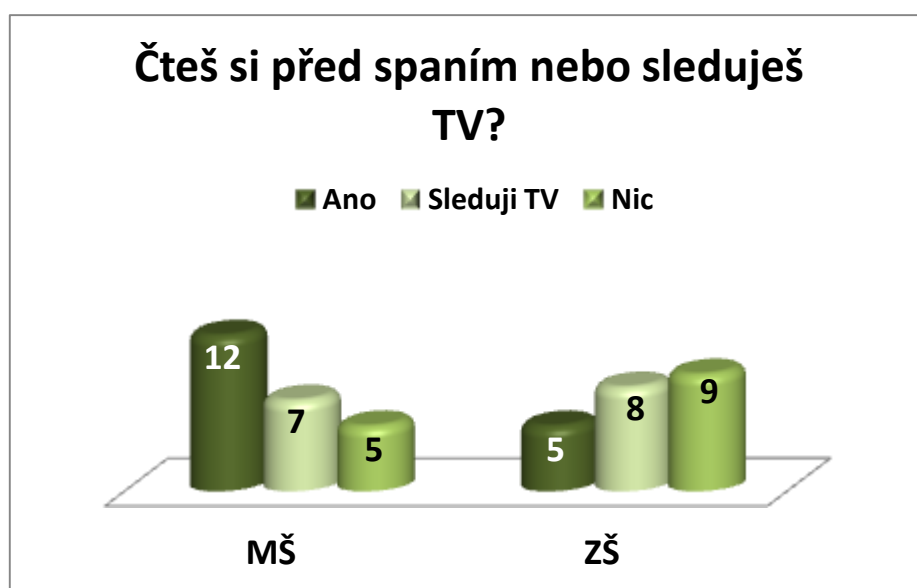
Graf 7: Sledování pohádek v knize či v TV.



2. Čteš si (nebo rodiče) před spaním nebo usínáš při televizi?

Tato otázka mne zajímala hlavně proto, že se v dnešní době stále častěji setkáváme s novým trendem, kdy děti usínají při puštěné televizi. Nejen, že jejich spánek není dostatečně kvalitní, ale dítě přichází o pravidelný kontakt s rodičem, který je pro jeho mladý věk velmi důležitý. Bohužel, výsledky mluví za vše a u žáků ze základní školy opravdu převažuje televize před čtením nebo předčítáním z knížky.

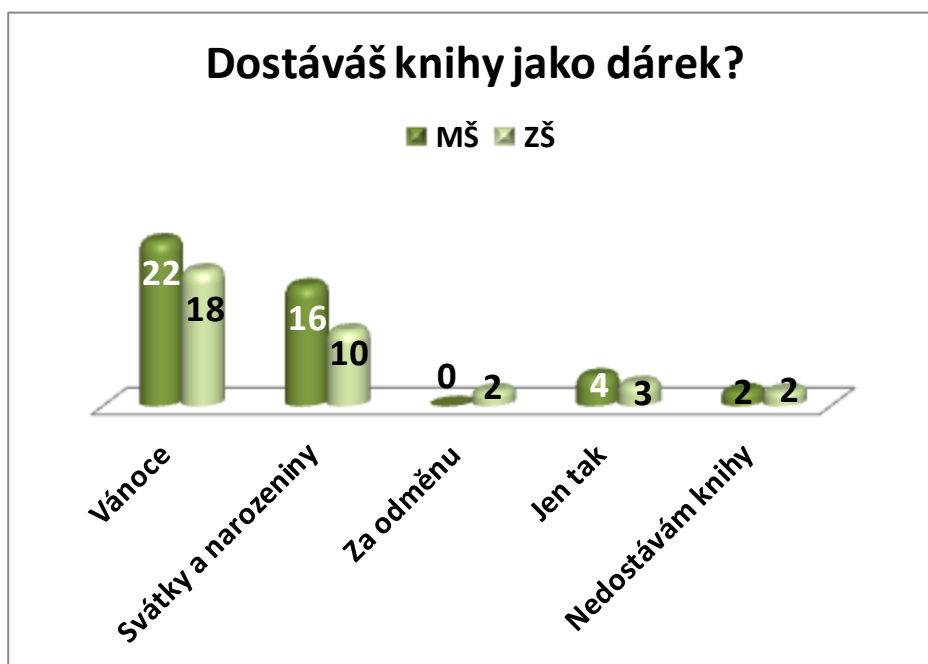
Graf 8: Volba mezi knihou a televizí při usínání.



3. Dostáváš knihy jako dárek? K jaké příležitosti?

V poslední době se může zdát, že pro některé děti a žáky není kniha nijak zajímavým dárkem. Bohužel se tak v dnešní době stává čím dál častěji, a proto jsem zjišťovala, zda rodiče nadělují knížky svým dětem alespoň v období předškolního a mladšího školního věku, kdy se rozvíjí jejich jazykové dovednosti a děti jsou zvědavé a mají touhu po nových informacích.

Graf 9: Knihy jako dárek.



4. Jakou vlastnost máš na pohádkových postavách nejraději?

Velmi mě zajímalo, jak vnímají děti a žáci pohádkové postavy a zda umí vyzdvihnout některou z jejich vlastností. Velmi častou odpovědí bylo to, že hlavní hrdina má hodně kamarádů, další nejčastější odpovědí bylo, že je vtipný. Z uvedených možností jsem sestavila několik vlastností, které se objevovaly nejčastěji. Pro přehlednost uvádím získané informace v tabulce.

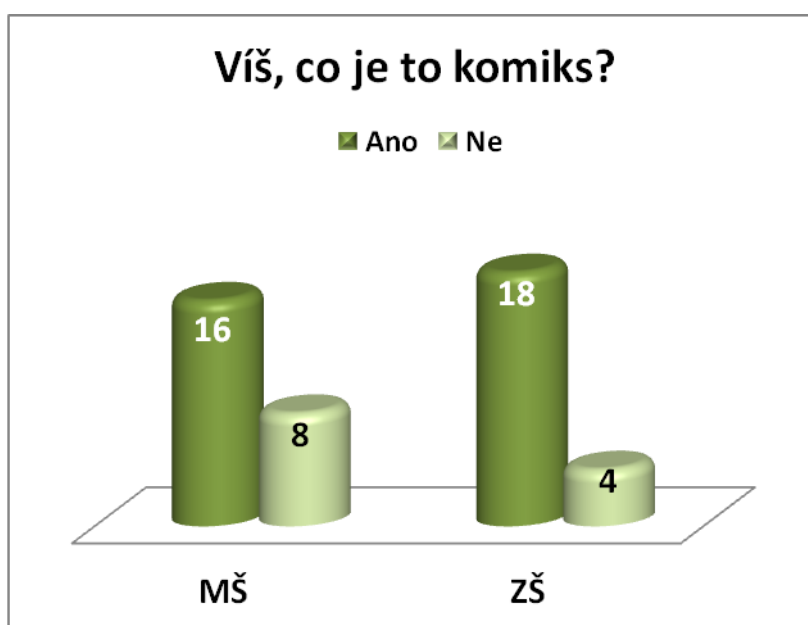
Tabulka 4: Oblíbené vlastnosti pohádkových postav.

Jakou vlastnost máš na pohádkových postavách nejraději?		
	MŠ	ZŠ
Nesmrtelnost	0	1
Krása	3	1
Je vtipný	3	4
Je hodný	5	3
Má hodně kamarádů	5	5
Je to hrdina	3	2
Umí bojovat	4	2
Je chytrý	1	3
Nenudí se	0	1

5. Víš, co je to komiks?

Komiks je kombinací textu a obrázků, které čtenář vnímá jako součásti příběhu, hledá v nich další souvislosti a detailně si je prohlíží. Pro mne byl v dětství komiks jednou z nejúžasnějších věcí, a proto mne zajímalo, zda děti a žáci vědí, co to komiks je a umí ho popsat.

Graf 10: Znalost komiksu.



6. Kupují ti rodiče časopisy? Jaké?

Vedle knih a komiksů může být zajímavým zdrojem informací také časopis. Jde o to, zvolit ten správný, který přínosné informace obsahuje. Zajímalo mě, zda se v dnešní době děti pohybují ve světě časopisů a pokud ano, jaké časopisy jim rodiče kupují. Pro přehlednost použiji tabulky.

Tabulka 5: Oblíbené časopisy v MŠ.

MŠ	
Sluníčko	6
Lego Ninjago	4
Transformers	3
Mateřídouška	2
Jiné	3
Nedostávám časopisy	6

Tabulka 6: Oblíbené časopisy v ZŠ.

ZŠ	
Sluníčko	4
Bravo	4
ABC	4
Mateřídouška	2
Jiné	2
Nedostávám časopisy	6

10. Závěr praktické části

V praktické části práce byl hlavním cílem rozvoj fantazie a představivosti u dětí předškolního a mladšího školního věku a to za pomoci humorné literatury. Žáci základní školy a děti z mateřské školy dokončovali dle vlastní fantazie nonsensový příběh Miloše Macourka – *Plameňák* a z jejich příběhů a ilustrací vznikla krásná kniha „48 konců pro jedinou pohádku,“ která bude dostupná pro všechny zúčastněné respondenty.

Na začátku výzkumu byly položeny 3 výzkumné otázky. Odpovědi na ně se ukrývaly v analýze rozhovorů, které byly pořizovány na diktafon. Podrobnou analýzou jsme došli k závěru, že žáci základní školy jsou schopni se odpoutat od povinností školní docházky a přejít do světa fantazie i během vyučování.

Druhá otázka se zabývala rozdílem mezi pojetím žáka základní školy a předškoláka a zaměřila se hlavně na zobrazování školního prostředí v příběhu. Došli jsme k zajímavému závěru, že děti z mateřské školy aplikovaly školní prostředí do příběhu zhruba stejně tak často jako žáci, kteří se v prostředí školy běžně pohybují. I přes toto zjištění ale nebyly žádné značnější rozdíly v pojetí příběhu nalezeny.

Třetí výzkumná otázka, která se zabývala rozdíly mezi jazykovým projevem žáka mladšího školního věku a dítětem v předškolním věku, přinesla poznatek, že žádný větší rozdíl mezi jejich jazykovými dovednostmi není. Naopak nás donutila přiklonit se k názoru, že tuto otázku ovlivnil vztah mezi respondentem a výzkumníkem. Děti z mateřské školy měly menší problém s plynulou a přirozenou komunikací, než žáci základní školy, se kterými nepřicházel výzkumník denně do styku.

Doplňujícím materiálem byl dotazník, který obsahoval 6 otázek, které se zabývaly hlavně zájmem o literaturu a časopisy, vnímáním vlastností pohádkových postav a oblíbenosti knihy a časopisů.

11 Závěr

V závěru diplomové práce bych ráda dodala, že hlavním cílem bylo v dětech probudit jejich fantazii a zapojit je do zábavné činnosti, díky níž se jejich představivost a fantazie rozvíjela. Hlavní cíl práce byl splněn, neboť vznikla kniha *48 konců pro jedinou pohádku*, která je souborem dětských ilustrací k zadanému nedokončenému příběhu, který obsahuje i originální dětské příběhy.

V teoretické části se zaměřujeme na vymezení důležitých pojmů představa, představivost a fantazie, na jejich vývoj v průběhu dětství a možné náměty pro jejich rozvoj.

Dále se zabýváme historickými hledisky a vývojem nonsensové a humorné tvorby pro děti, jejími specifiky a dnešním pojetím. Kapitola je doplněna o krátké medailonky a ukázky tvorby vybraných českých i světových spisovatelů humorné tvorby pro děti, kteří se zapsali do dějin literatury pro děti a mládež.

Část práce je věnována ilustracím v tvorbě pro děti, které jsou nezbytnou a velmi důležitou součástí knížek pro děti, neboť rozvíjí jejich imaginaci a mají pro ně velký význam. Součástí kapitoly jsou ukázky tvorby vybraných českých ilustrátorů dětských knih, se kterými se velmi často v literatuře pro děti setkáváme.

Hlavním cílem praktické části bylo motivovat žáky k jejich vlastní tvorbě a rozvoji jejich fantazie. U žáků základní školy šlo o odpoutání se od školních povinností a překlenutí hranice mezi realitou a snem. Pomocí individuálních rozhovorů a krátkého dotazníku jsme přišli na několik zajímavých skutečností, které z celého výzkumu vyplynuly.

Na závěr bych chtěla říci, že mi práce přinesla spoustu nových poznatků a vědomostí, které jistě využiji v praxi. Díky praktické části práce jsem mohla individuálně pracovat s žáky a probouzet v nich jejich představivost a fantazii, kterou poté vnesli do svých originálních příběhů. Doufám, že kniha *48 konců pro jedinou pohádku*, která vznikla jako příloha k diplomové práci, nebude knihou poslední, a že inspiruje mnoho dalších lidí k podobnému projektu.

Seznam použité literatury

ANDERSONOVÁ, J. - FISCHGRUNDOVÁ, S. - LOBASCHEROVÁ, M. *Dobrý start do školy*. Praha: Portál, 1994. ISBN 80-85282-92-5.

AŠKENAZY, L. *Putování za švestkovou vůní*. Praha: Knižní klub, 1992. ISBN 80-00003-627.

BAUER, A. *Čeština na dlani: přehled světové a české literatury*. Olomouc: Rubico, 2007. ISBN 80-7346-068-8.

BEDNÁŘOVÁ, J. *Literární výchova v podmínkách školní edukace*. Liberec: TUL, 2008. ISBN 978-80-7372-371-2.

BORECKÝ, V. *Imaginace, hra a komika*. Praha: Triton, 2005. ISBN 80-7254-503-5.

BORECKÝ, V. *Teorie komiky*. Praha: Hynek, 2000. ISBN 80-86202-65-8.

ČAČKA O. a kol. *Psychologie imaginativní výchovy a vzdělávání s příklady aplikace*. Brno: Doplněk, 1999. ISBN 80-7239-034-1.

ČÁP, J. - MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X.

ČAPEK, K. *Devatero pohádek a ještě jedna jako přívazek od Josefa Čapka*. Praha: Albatros, 1977.

ČEŇKOVÁ, J. a kol. *Vývoj literatury pro děti a mládež a její žánrové struktury*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-095-X.

GAJDOŠOVÁ, E. - HERÉNYIOVÁ, G. *Rozvíjení emoční inteligence žáků*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-115-8.

GAWAIN, S. *Tvůrčí představivost*. Praha: Pragma, 1991. ISBN 80-85213-04-4.

GEIST, B. *Psychologický slovník*. Praha: Vodnář, 2000. ISBN 80-86226-07-7.

GEJDUŠOVÁ, I. *Osobnosti a díla světové literatury pro děti a mládež*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2003. ISBN 80-7042-223-8.

GERMUŠKOVÁ, M. *Rolová interpretácia umeleckého textu*. In *Tradiční a netradiční metody a formy práce ve výuce českého jazyka na základní škole*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2005.

HÁNDLOVÁ, O. *Využití biblioterapie v zátěžových situacích*. Brno: Filozofická fakulta Masarykovy univerzity, 2006.

HANŠPAROVÁ, J. *Veselé hry s malými dětmi*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-262-0395-7.

HENDL, J. *Kvalitativní výzkum. Základní teorie, metody a aplikace*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7376-485-4.

HINCOVÁ, K. *Interpretácia textu jako východisko rozvoja komunikačných zručností študentov*. In *Tradiční a netradiční metody a formy práce ve výuce českého jazyka na základní škole*. Olomouc: PdF UP, 2005.

HOFMAN, O. *Chobotnice z Čertovky*. Praha: Albatros, 1989. ISBN 80-00-00003-2.

HOLASOVÁ, T. *Národní program rozvoje vzdělávání – Bílá kniha a rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. ČJL 52, 2001/2002, č. 1-2, s. 1-5.

HOLEŠOVSKÝ, F. *Čeští ilustrátoři v současné knize pro děti a mládež*. Praha: Albatros, 1989.

HOLEŠOVSKÝ, F. *Ilustrace pro děti – tradice, vztahy, objevy*. Praha: Albatros, 1977.

HOUŠKA, T. *Škola je hra*. Praha: Tomáš Houška, 1993. ISBN 80-9000704-9-3.

HRUBÍN, F. *František Hrubín dětem*. Praha: Albatros, 1985.

HUTAŘOVÁ, I. – HANZOVÁ, M. *Současní čeští spisovatelé knih pro děti*. Praha: UIV, 2003. ISBN 80-211-0461-7.

CHALOUPKA, O. *O literatuře pro děti*. Praha: Československý spisovatel, 1989.

CHALOUPKA, O. – MIRVALTOVÁ, H. – NEZKUSIL, V. – STEJSLAL, V. – VORÁČEK, J. *Čeští spisovatelé literatury pro děti a mládež*. Praha: Albatros, 1985.

CHALOUPKA, O. – VORÁČEK, J. *Kontury české literatury pro děti a mládež od začátku 19. století po současnost*. Praha: Albatros, 1984.

CHMELÍKOVÁ, V. *Světová literatura pro děti a mládež*. Plzeň: Západočeská univerzita, 1998. ISBN 80-7082-440-9.

CHOCHOLATÝ, M. *Fantaskní svět Pavla Šruta*. In *Ladění*, 2004, roč. 9, č. 1, s. 25-26.

CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1369-4.

JANÁČEK, J. *Literatura pro děti a mládež*. Liberec: TUL, 1997. ISBN 80-7083-241-X.

JANÁČKOVÁ, B. *Přehled vývoje literatury pro děti a mládež*. Ústí nad Labem: UJEP, 2009. ISBN 978-80-7414-146-1.

JANÁČKOVÁ, B. *Světová literatura pro děti a mládež s texty k interpretaci*. Ústí nad Labem: UJEP, 2008. ISBN 978-80-7414-050-1.

KARPATSKÝ, D. *Malý labyrint literatury*. Praha: Albatros, 1997. ISBN 80-00-00527-1.

KASTOVÁ, V. *Imaginace jako prostor setkání s nevědomím*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-302-1.

KOLÁŘ, J. *Z deníku kocoura Modroočka*. Praha: Albatros, 1971.

KOLEKTIV AUTORŮ. *Čeští spisovatelé literatury pro děti a mládež*. Praha: Albatros, 1985. ISBN 13 – 783 - 85

LEAR, E. *Kniha třesků a plesků*. Praha: Odeon, 1984.

LEDERBUCHOVÁ, L. *Průvodce literárním dílem: Výkladový slovník základních pojmů literární teorie*. Jinočany: H&H Vyšehradská, s. r. o., 2002. ISBN 80-7319-020-6.

LOKŠOVÁ, I. – LOKŠA, J. *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-205-X.

LOKŠOVÁ, I. – LOKŠA, J. *Tvořivé vyučování*. Praha: Grada, 2003. ISBN 80-247-0374-2.

MACOUREK, M. *Mach a Šebestová na prázdninách*. Praha: Albatros, 2008. ISBN 978-80-00-02118-8.

MACOUREK, M. *Pohádky*. Praha: Albatros, 1985.

MALÍŘI DĚTEM. *Malíři dětem I*. Praha: Komenium, 1989.

MAŇÁK, J. a kol. *Alternativní metody a postupy*. Brno: PdF MU, 1997.

MAŇÁK, J. *Rozvoj aktivity, samostatnosti a tvořivosti žáků*. Brno: Masarykova univerzita, 1998. ISBN 80-210-1880-1.

MATEJČEK, Z. – POKORNÁ, M. *Radosti a strasti. Předškolní věk, mladší školní věk, starší školní věk*. Praha: H+H, 1998. ISBN 80-86022-21-8.

MEZINÁRODNÍ UNIE VZDĚLÁVÁNÍ. *Efektivní učení ve škole*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-556-3.

MIKULKA, A. *Lupiči a policajti*. Brno: Doplněk, 2003. ISBN 80-7239-143-7.

MIOVSKÝ, M. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1362-4.

MIŠURCOVÁ, V. - SEVEROVÁ, M. *Děti, hry a umění*. Praha: ISV, 1997. ISBN 80-85866-18-8.

MOCNÁ, D. - PETERKA, J. a kol. *Encyklopedie literárních žánrů*. Praha: Paseka, 2004. ISBN 80-7185-699-X.

NÁDVORNÍKOVÁ, H. *Kognitivní činnosti v předškolním vzdělávání*. Praha: Raabe, 2011. ISBN 978-80-86307-87-9.

PAVELKOVÁ, I. *Motivace žáků k učení: perspektivní orientace žáků a časový faktor v žákovské motivaci*. Praha: Pedagogická fakulta UK, 2002. ISBN 80-7290-092-7.

PAVERA, L. - VŠETIČKA, F. *Lexikon literárních pojmů*. Olomouc: Olomouc s. r. o., 2002. ISBN 80-7182-124-1.

PETTY, G. *Moderní vyučování*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-172-7.

PFEFFER, S. *Rozvíjíme emoce dětí: praktická příručka pro mateřské školy*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-764-7.

PLAMÍNEK, J. *Tajemství motivace*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-347-1991-7.

POLÁK, J. *Přehledné dějiny české literatury pro děti a mládež a četby mládeže*. Praha: SPN, 1987.

POSPÍŠIL, I. A KOLEKTIV AUTORŮ. *Světové literatury v kostce: americká, britská, francouzská, italská, latinské Ameriky, německá, ruská, španělská*. Praha: Libri, 1999. ISBN 80-85983-80-X.

PRAŽSKÁ SKUPINA ŠKOLNÍ ETNOGRAFIE. *Psychický vývoj dítěte od 1. do 5. třídy*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0924-X.

PROKOP, V. *Teorie literatury aneb několik praktických slovníků literární teorie*. Sokolov: O. K. – Soft, 2008.

PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-170-3.

ROZSYPALOVÁ, M. – ČECHOVÁ, V. – MELLANOVÁ, A. *Psychologie a pedagogika 1*. Praha: Informatorium, 2003. ISBN 80-7333-014-8.

ŘÍČAN, P. *Psychologie: Příručka pro studenty*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-923-2.

SEKORA, O. *Ferda v mraveništi*. Praha: Albatros, 1995. ISBN 80-00-00034-2.

SHAPIRO, L. E. *Emoční inteligence dítěte a její rozvoj*. Praha: Portál, 1998. ISBN 978-80-7367-648-3.

SCHILLER, P. *Hry pro rozvoj dětského mozku*. Praha: Portál, 2004. ISBN 978-80-7367-804-3.

SILBERMAN, M. *101 metod pro aktivní výcvik a vyučování*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-124-X.

SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1821-7.

SKALKOVÁ, J. *Za novou kvalitou vyučování*. Brno: Paido, 1995. ISBN 80-85931-11-7.

SOLDÁN, L. – HOFFMANN, B. – URBANEC, J. – PÍSKOVÁ, M. – CHAROUS, E. – SIEGLOVÁ, N. *Přehledné dějiny literatury III.* Praha: SPN, 1997. ISBN 80-85937-48-4.

STEHLÍKOVÁ, Blanka. *Cesty české ilustrace v knize pro děti a mládež.* Praha: Albatros, 1984.

STENDHAL. *O smíchu: úvahy o umění a společnosti.* Praha: Československý spisovatel, 1958.

ŠTÍPLOVÁ, L. *Čtyřlístek v pohádce.* Praha: Čtyřlístek, 1996. ISBN 80-85389-29-0.

ŠRUT, P. *Veliký tůdle.* Praha: Paseka, 2003. ISBN 80-7185-617-7.

TOMAN, J. *Konstanty a proměny moderní české poezie pro děti (tvorba - recepce - reflexe).* České Budějovice: Nakladatelství Vlastimil Johanus, 2008. ISBN 978-80-904247-2-2.

URBANOVÁ, S. a kol. *Sedm klíčů k otevření literatury pro děti a mládež 90. let XX. století. Reflexe české tvorby a recepce.* Olomouc: Votobia, 2004. ISBN 80-7220-185-9.

VÁGNEROVÁ, M. *Základy psychologie.* Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-08413-3.

VAŘEJKOVÁ, V. *Literárněvědná interpretace uměleckého textu na 1. stupni základní školy.* Brno: Masarykova univerzita, 1998.

WEINBERGER, J. *Povídá pondělí úterku.* Praha: Argo, 1995. ISBN 80-85794-78-0.

ŽÁČEK, J. *Bajky a nebajky pro malé i velké děti.* Vimperk: Papyrus, 1994. ISBN 80-85776-23-5.

Seznam internetových zdrojů

Adolf Born. *ArtForum* [online]. 1997 [cit. 2013-03-10]. Dostupné z: <http://www.gallery.cz/gallery/cz/adolf-born.html>

Alois Mikulka. *Slovník české literatury: po roce 1945* [online]. 2006 [cit. 2013-03-10]. Dostupné z: <http://www.slovníkceskeliteratury.cz/showContent.jsp?docId=607>

Čtyřlístek slaví pětistý díl dvojčíslem a vánoční výstavou ze svých dějin. In: *IDnes.cz: Kultura* [online]. 2010 [cit. 2013-03-03]. Dostupné z: http://kultura.idnes.cz/ctyrlistek-slavi-petisty-dil-dvojcislem-a-vanocni-vystavou-ze-svych-dejin-1us-/literatura.aspx?c=A101129174557filmvideo_tt

Helena Zmatlíková. *Nakladatelství Artur* [online]. 2006 [cit. 2013-03-10]. Dostupné z: <http://www.artur.cz/helena-zmatlikova>

Kratochvílová, Silvie. *Čtenářská gramotnost a projektové vyučování*. [online]. 2010 [cit. 2013-02-26]. Dostupné z: <http://www.ctenarska-gramotnost.cz/ctenarska-gramotnost/cg-zdroje-k-tematu/knihy-cg-5>

Ota Hofman. *Slovník české literatury: po roce 1945* [online]. 2006 [cit. 2013-03-10]. Dostupné z: <http://www.slovníkceskeliteratury.cz/showContent.jsp?docId=697&hl=hofman>

Výroční cena Albatros 2007: Ljuba Štíplová. In: *Scena.cz* [online]. 2008 [cit. 2013-03-03]. Dostupné z: <http://spj.scena.cz/index.php?d=1&o=4&c=7317&r=1>

Seznam obrázků

Obr. 1: ŽÁČEK, J. <i>Bajky a nebajky pro malé i velké děti</i> , 1994, s. 60.	31
Obr. 2: ŠRUT, P. <i>Veliký tůdle</i> , 2003, s. 23	33
Obr. 3: WEINBERGER, J. <i>Povídá pondělí úterku</i> , 1995, s. 18.....	34
Obr. 4: LEAR, E. <i>Kniha třesků a plesků</i> , 1984. s. 79.....	35
Obr. 5: MACOUREK, M. <i>Pohádky</i> , 1985, s. 151.....	37
Obr. 6: ŠTÍPLOVÁ, L. <i>Čtyřlístek v pohádce</i> , 1996, s. 12.....	38
Obr. 7: HOFMAN, O. <i>Chobotnice z Čertovky</i> , 1989, s. 133.	39
Obr. 8: ČAPEK, J. In <i>Malíři dětem</i> 1989, s. 6. (ilustrace)	46
Obr. 9: SEKORA, O. In <i>Malíři dětem</i> , 1989, s. 10. (ilustrace).....	47
Obrázek 10: SEKORA, O. <i>Ferda v mraveništi</i> , 1995, s. 31. (ilustrace)	47
Obr. 11: LADA, J. In <i>Malíři dětem</i> , 1989, s. 9 (ilustrace)	48
Obr. 12: BORN, A. In Macourek. <i>Pohádky</i> . 1985, s. 119. (ilustrace).....	49
Obr. 13: BORN, A. In Macourek. <i>Mach a Šebestová na prázdninách</i> , 2008, přebal knihy. (ilustrace).....	49
Obr. 14: TRNKA, J. In Hrubín. <i>František Hrubín dětem</i> , 1985, s. 67. (ilustrace).....	50
Obr. 15: MIKULKA, A. <i>Lupiči a policajti</i> , 2003, přebal knihy. (ilustrace)	51
Obr. 16: ZMATLÍKOVÁ, H. In Kolář. <i>Z deníku kocoura Modroočka</i> , 1971. s. 76.....	52
Obr. 17: ZMATLÍKOVÁ, H. In Aškenazy. <i>Putování za švestkovou vůní</i> , 1992, s. 86. (ilustrace).....	53
Obr. 18: ZMATLÍKOVÁ, H. In Kolář. <i>Z deníku kocoura Modroočka</i> , 1971, přebal knihy. (ilustrace).....	53

Seznam tabulek

Tabulka 1: Tabulka respondentů.....	75
Tabulka 2: Zobrazení školního prostředí do příběhu.....	79
Tabulka 3: Úroveň jazykového projevu dětí.	81
Tabulka 4: Oblíbené vlastnosti pohádkových postav.	87
Tabulka 5: Oblíbené časopisy v MŠ.....	88
Tabulka 6: Oblíbené časopisy v ZŠ.	88

Seznam grafů

Graf 1: Spolupráce žáků při výzkumu.....	78
Graf 2: Zobrazení školního prostředí v příběhu.....	79
Graf 3: Úroveň jazykového projevu dětí.....	81
Graf 4: Zobrazování nových informací v příběhu.	82
Graf 5: Typ zakončení pohádky.	83
Graf 6: Zobrazení vlastní osoby v příběhu.	84
Graf 7: Sledování pohádek v knize či v TV.....	85
Graf 8: Volba mezi knihou a televizí při usínání.....	85
Graf 9: Knihy jako dárek.....	86
Graf 10: Znalost komiksu.....	87

Seznam příloh

- Příloha 1:** Plameňák – pohádka Miloše Macourka
- Příloha 2:** Dotazník
- Příloha 3:** Dotazník - vyplněný
- Příloha 4:** Kniha dětských ilustrací a příběhů *„48 konců pro jedinou pohádku“*
(příloha v podobě samostatné knihy)

Přílohy

Příloha č. 1:

Miloš Macourek – Plameňák

Antilopa běhá celý den sem a tam, veverka skáče ze stromu na strom, jenom plameňák stojí ve vodě a ani se nehne, stojí ve vodě na jedné noze, jako by druhou ani nepotřeboval, druhá noha si říká, k čemu jsem vlastně na světě, to by mě zajímalo, cožpak nemám právo na trochu pohybu, jsem přece noha, a když plameňák usne, noha se sebere a jde do světa, jde, kam ji noha nese, zažije mnoho příhod, napřed je tyčkou u plotu, pak metrem v textilním obchodě, pak zase hrazdou v tělocvičně a nakonec televizní anténou, která vidí všechno možné, když vidí i plameňáka, jak stojí na jedné noze, a noha si říká, chudák plameňák, měla bych mu poslat lístek, aby o mne neměl starost...

Příloha č. 2

Dotazník

1. Sleduješ pohádky spíše v televizi nebo v knížkách?

.....

2. Čteš si (nebo rodiče) před spaním nebo usínáš při televizi?

.....

3. Dostáváš knihy jako dárek? K jaké příležitosti?

.....

4. Jakou vlastnost máš na pohádkových postavách nejraději?

.....

5. Víš, co je to komiks?

.....

6. Kupují Ti rodiče časopisy? Jaké?

.....

Příloha č. 3

Dotazník – vyplněný

Dotazník MŠ^V - Jan Hlad

1. Sleduješ pohádky spíše v televizi nebo v knížkách?
.....
KNÍŽKY

2. Čteš si (nebo rodiče) před spaním nebo usínáš při televizi?
.....
RODICE MI ČTOU

3. Dostáváš knihy jako dárek? K jaké příležitosti?
.....
ANO; VÁNOC, PRATEK 2 NAROZENINY

4. Jakou vlastnost máš na pohádkových postavách nejraději?
.....
ŽE JMOU ITIPNE!

5. Víš, co je to komiks?
.....
ANO

6. Kupují Ti rodiče časopisy? Jaké?
.....
ANO - MUVNIČKO